

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Katedra pedagogiky

# **Diplomová práce**

Bc. Jana Pálenská

**Osobní zážitek SPU jako prostředek porozumění žakovým  
(individuálním) projevům**

The personal experience of Specific Learning Difficulties as the way  
how to understand student's abilities

Praha 2015

Mgr. Tereza Barietzahyová, Ph.D.

## **Poděkování**

Srdečně děkuji Mgr. Tereze Bairekzahyové Ph.D. za podnětné a cenné vedení práce, za její rady a doporučení, za její trpělivý a laskavý přístup. Dále bych chtěla poděkovat Ing. Dagmar Rýdlové, bez které by empirická část práce nevznikla, neboť její lidský i profesní pohled mi umožnil proniknout do světa výjimečných lidí. Upřímné poděkování patří všem účastníkům celého výzkumu, kteří mi svěřili své životní příběhy a umožnili mi tím proniknout do krás a jedinečností svých vnitřních světů. Jejich výpovědi položily základní stavební kámen celé práce. V neposlední řadě bych srdečně poděkovala celé své rodině a svým blízkým, kteří mě inspirovali a podporovali.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 24.6.2015

## **Abstrakt**

Diplomová práce *Osobní zážitek SPU jako prostředek porozumění žákovým (individuálním) projevům* je zaměřena na problematiku vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. V rámci užšího pojetí se práce zabývá vlivem specifických poruch učení na psychickou, sociální, edukační a profesní oblast života jedince. Cílem první části výzkumu bylo porozumět tomu, jak žáci se SPU vnímají jednotlivé projevy dílčích poruch učení. Získaná data byla v aplikační rovině použita při návrhu a realizaci zážitkového semináře pro učitele základní školy s cílem pomoci zlepšit vztah učitele a žáka. Cílem druhé části výzkumu byla realizace semináře umožňujícího subjektivní zážitek specifických vývojových poruch učení a následnou sebereflexi a navržení nových didaktických a psychosociálních postupů při práci se žáky se SPU. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část práce se věnuje tématům psychosociálních aspektů specifických poruch učení z pozice žáka a z pozice jedince. V rámci empirické části práce byl realizován kvalitativní výzkum v podobě rozhovorů se žáky z 9. třídy základní školy v návaznosti na druhou část výzkumu, které řešila návrh a realizaci zážitkového semináře, jehož cílem byl osobní zážitek projevů specifických poruch učení. Z výsledků práce vyplývá, že žáci identifikují jako ponižující a nepříjemné, pokud jsou vyvoláváni prostřednictvím specifické poruchy učení. Z výsledků semináře je zřejmé, že výše uvedené skutečnosti si učitelé nejsou vědomi. Seminář přispěl ke změně postojů a volbě didaktických a psychosociálních postupů při výuce těchto žáků.

## **Klíčová slova**

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami, specifické vývojové poruchy učení, charakteristika jednotlivých specifických poruch učení, osobní zážitek

## **Abstract**

This Master's Diploma Thesis *The personal experience of Specific Learning Difficulties as the way how to understand student's abilities* is devoted to educating students with specific learning disabilities. The special emphasis of the work is on the impact of disabilities on psychical, social, educational and professional life of an individual. The aim of the first part of the Research Project was to comprehend how students with specific learning disabilities perceive individual manifestations of their learning difficulties. The data were applied to a scheme and realization of an experimental workshop for primary school teachers with the aim of helping to improve the relationship between teachers and students. The purpose of the second part of research was to hold an experimental workshop offering its participants a subjective experience of specific developmental learning disabilities, their identification with students' learning difficulties and a future introduction of new didactic and psycho-social procedures into their teaching process.

The thesis is divided into theoretical and empirical parts. The former is devoted to different psycho-social aspects of specific learning difficulties from the position of a student and an individual, the empirical part includes qualitative research conducted in the form of interviews with 9th-class primary school pupils. The achievement of these interviews was closely linked to the second part of the Research Project concentrating on designing and implementing the experimental workshop whose purpose was to gain personal experience of symptoms of specific learning disabilities. It follows from the results of this Research Project that pupils find it humiliating and unpleasant if reminded of their specific learning difficulties. The outcome of the experimental workshop shows that teachers are not aware of this fact.

To sum up, the experimental workshop contributed to the change in approaches to and choices of didactic and psycho-social methods in teaching students with special needs.

## **Key words**

The Student with Special Educational Needs, Specific Developmental Learning Difficulties, Particular characteristics of Specific Learning Difficulties, The Personal Experience

# Obsah

1. Úvod.....	10
2. Specifické poruchy učení.....	13
2.1 Základní pojmy a definice.....	16
2.1.2 Reedukace, rehabilitace a kompenzace .....	21
2.2 Postavení jedince se speciálními vzdělávacími potřebami v legislativě .....	23
2.3 Klasifikace specifických poruch učení.....	25
2.3.1 Dyslexie .....	27
2.3.2 Dysgrafie .....	29
2.3.3 Dysortografie .....	30
2.3.4 Dyskalkulie.....	31
2.3.5 Dyspraxie, dyspinxie, dysmúzie.....	32
2.4 Příčiny a výskyt specifických poruch učení.....	33
2.5 ADHD .....	36
2.6 Nadané děti.....	38
3. Jedinec se specifickými poruchami učení.....	42
3.1 Pohled vývojové psychologie na období 2. stupně základní školy .....	44
3.2 Důsledky SPU pro jedince v období dospívání.....	46
3.3 Projevy poruch učení v každodenním životě dospělých .....	47
3.4 Pozitivní aspekty SPU.....	48
4. Žák se specifickými poruchami učení ve školním prostředí.....	50
4.1 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení .....	54
4.1.1 Klasifikace a hodnocení žáka se SPU .....	57
4.2 Obecné zásady práce se žáky se SPU .....	58
4.3 Postoje učitelů k žákům se specifickými poruchami .....	61
4.4 Postoje spolužáků k žákům se specifickými poruchami učení .....	63
4.5 Inkluzivní vzdělávání .....	65

4.6 Individuální vzdělávací plán .....	68
5. Empirická část.....	70
Empirický výzkum – 1.část .....	73
5.1 Metodologický úvod .....	73
5.2 Metodika výzkumu.....	74
5.2.1 Charakteristika a cíle výzkumu .....	75
5.2.2 Konkretizace a průběh výzkumu .....	76
5.2.3 Popis výzkumného vzorku .....	78
5.2.4 Popis použitých metod .....	79
5.2.5 Způsob zpracování získaného materiálu .....	81
5.2.6 Výsledky 1. části výzkumu.....	82
5.2.7 Diskuze 1. části výzkumu.....	85
5.2.8 Závěr z 1. části výzkumu.....	86
Empirický výzkum – 2. část .....	91
6.1 Metodologický úvod .....	91
6.2 Metodika výzkumu.....	92
6.2.1 Charakteristika a cíle výzkumu .....	93
6.2.2 Konkretizace a průběh výzkumu .....	94
6.2.3 Popis výzkumného vzorku .....	95
6.2.4 Popis použitých metod .....	96
6.2.5 Způsob zpracování získaného materiálu .....	98
6.2.6 Výsledky 2. části výzkumu.....	99
6.2.7 Diskuze 2. části výzkumu.....	101
6.2.8 Závěr z 2. části výzkumu.....	101
7. Závěr a diskuze obou částí výzkumu .....	104
7.1 Doporučení pro praxi a budoucnost .....	105
8. Závěr .....	107
9. Seznam literatury .....	109

9. Příloha č. 1 - Struktura rozhovoru: pro tazatele .....	114
10. Příloha č. 2 - Souhlas rodičů s účastí dítěte ve výzkumu .....	115
11. Příloha č. 3 - Souhlas žáka s účastí ve výzkumu .....	116
12. Příloha č. 4 - Ukázka kódování rozhovorů .....	117
Obrázek č. 1 (kódovaný rozhovor).....	117
Obrázek č. 2 (kódovaný rozhovor).....	118
Obrázek č. 3 (kódovaný rozhovor).....	119
Obrázek č. 4 (seznamy kódů podle položek rozhovoru).....	120
Obrázek č. 5 (seznamy kódů podle položek rozhovoru).....	121
Obrázek č. 6 (seznamy kódů podle položek rozhovoru).....	122
13. Příloha č. 5 - Dotazník pro učitele před účastí na semináři .....	123
14. Příloha č. 6 - Dotazník pro učitele po účasti na semináři .....	124
15. Příloha č. 7 - Fotografie pomůcek ze semináře .....	125
Fotografie č. 1 (chaos písmen - dyslexie) .....	125
Fotografie č. 2 (sluchová a zraková analýza, syntéza, diferenciacie) .....	126
Fotografie č. 3 (záměna početních znamének a čísel).....	127
Fotografie č. 4 (záměna násobení a dělení).....	128
Fotografie č. 5 (záměna násobení a dělení).....	129
Fotografie č. 6 (záměna podobných čísel, desetinné čárky a početní operace) .....	130
Fotografie č. 7 (dysgrafie).....	131
Fotografie č. 8 (dysgrafie).....	132
Fotografie č. 9 (dysgrafie).....	133
Fotografie č. 10 (nesmyslný text, diagnostika SPU).....	134
Fotografie č. 11 (dyslektické obtíže v anglickém jazyce).....	135
Fotografie č. 12 (sluchová diferenciacie).....	136
Fotografie č. 13 (text očima dyslektika, autorka pomůcky: Dagmar Rýdlová) .....	137
Fotografie č. 14 (text očima dyslektika, autorka pomůcky: Dagmar Rýdlová) .....	138
Fotografie č. 15 (nálepky specifických poruch učení) .....	139



### **Seznam použitých zkratek**

ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou

ADD - porucha pozornosti

IVP - individuální vzdělávací plán

SPU - specifické poruchy učení

ZŠ – základní škol

# 1. Úvod

Diplomová práce *Osobní zážitek SPU jako prostředek porozumění žakovým (individuálním) projevům* se zaměřuje na problematiku vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami učení. Stěžejní oblasti práce tvoří témata psychického, sociálního a edukačního vlivu těchto poruch na život jedince ve školním a mimoškolním prostředí. Specifické poruchy učení jsou od dob profesora Zdeňka Matějčka a jeho kolegů aktuálním tématem školního života. Současné poznatky z oblastí etiologie, diagnostiky, reedukace, kompenzace a rehabilitace poskytují bohatý teoretický základ, jenž umožňuje kvalitní a odbornou péči individuálně zaměřenou na konkrétního jedince. Významnými odborníky v této problematice jsou Lenka Krejčová, Olga Zelinková, Věra Pokorná, Drahomíra Jucovičová, Hana Žáčková, Hana Sovová a mnozí další. V porovnání se zahraniční literaturou se domácí autoři velmi zřídka zaměřují na pozitivní aspekty specifických poruch učení a silné stránky těchto jedinců. Diplomová práce se věnuje pozitivním projevům specifických poruch učení, neboť považuje za zcela žádoucí více prezentovat často výjimečné a originální schopnostmi a dovednostmi dětí a dospělých se specifickými poruchami učení.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Úvodní kapitoly teoretické části práce se zabývají terminologií, etiologií, poruchou pozornosti s hyperaktivitou a rozumově nadanými žáky s dyslexií. Následně jsou detailněji charakterizovány jednotlivé projevy konkrétních specifických poruch učení. Za zásadní kapitoly jsou považovány ty, které se zaměřují na psychosociální aspekty a důsledky poruch učení, které v individuální míře ovlivňují vzdělávací, profesní, sociální a osobní život jedince. Tyto kapitoly jsou rozděleny do dvou celků tj. Jedinec se specifickými poruchami učení a Žák se specifickými poruchami učení. První z těchto celků je zaměřen na jedince se SPU a věnuje se pohledu vývojové psychologie, prezentuje důsledky specifických poruch učení pro jedince v období dospívání a jejich projevy v každodenním životě dětí a dospělých a taktéž uvádí fenomén rozumově nadaných dětí s poruchami učení. Předmětem druhého teoretického celku je žák se specifickými poruchami učení. Obsahem kapitol jsou témata vzdělávání, klasifikace a hodnocení, pozornost je dále věnována obecným zásadám práce se žákem se SPU a postojům učitelů a spolužáků tohoto žáka. V závěru teoretické části autorka uvádí problematiku inkluzivního vzdělávání a tvorbu individuálního vzdělávacího plánu. Struktura teoretické části práce je postavena tak, aby prezentovala komplexní pojetí specifických poruch učení. Neboť projevy specifických poruch učení nelze vnímat jako téma ryze pedagogické, ale naopak důsledky a jednotlivé projevy těchto poruch mají pozitivní

i negativní dopad na psychickou, sociální, vzdělávací i profesní oblast života jedince. Za další je nutné chápat učení jako celoživotní proces, který není ohraničen budovou školy.

Empirická část práce vychází z osobní několikaleté profesní zkušenosti. Autorka práce řadu let spolupracuje s významnou českou inovátorkou a autorkou řady speciálních pomůcek pro děti s dyslexií, Ing. Dagmar Rýdlovou. Úzký profesní i osobní vztah s paní Rýdlovou mi umožnil proniknout do výjimečného světa, který je stejně jako svět ostatních ovlivněn silnými a slabými stránkami. Práce s paní Rýdlovou mě naučila vnímat její individuální potřeby jako člověka, tak i jako rozumově nadaného jedince s dyslexií. Naučila mě kompenzovat její slabé stránky a zároveň rozvíjet její silné stránky. Další významnou osobní i profesní zkušeností je pro mě dlouholetá práce se žáky se specifickými poruchami učení. V rámci domácí přípravy na vyučování jsem měla možnost setkat se s dětmi, které jsou velmi originální, nevšední ve svém myšlení a nápadech, empatičtí a osobití. Tyto děti se mnohdy těžce střetávají se světem dospělých, který svými edukačními požadavky staví bariéry nejen mezi tyto světy, ale taktéž mezi edukační úspěchy a neúspěchy jedince. Důsledkem takové konstrukce je žák, který nemá možnost ukázat své silné stránky, neboť se vzdělávací systém orientuje na ty méně silné schopnosti a vědomosti. Praxe mi ukázala, jak bolestivý může být život žáka, pokud mu svět vzdělávání a učení neumožňuje rozvíjet své dovednosti, vytvářet podmínky pro úspěšné zvládání školních povinností a především, pokud mu neposkytuje bezpečné a empatické prostředí.

Absence empatie a porozumění žákovi ze strany učitele a dospělých obecně může způsobit škody, které ovlivňují celý další život jedince. Mimo jiné tím, že si nevěří, má negativní postoje k učení a vzdělávání, málokdy zažívá úspěch, přes veškeré úsilí nebývá pozitivně hodnocen, je trestán za skutečnost, za kterou nemůže. Individualistická tendence současné společnosti se orientuje na jeden jediný život, a tím je náš vlastní. Ostatní životy jiných lidí jsou mnohdy pouze dalšími situacemi, které se odehrávají mimo naši obývanou "*bublinu*". I té někdy sami těžko rozumíme, natož abychom rozuměli "*bublinám*" blízkých, známých nebo kolemjdoucích. Na tomto místě bych si vypůjčila letošní (r. 2015) motto festivalu dokumentárních filmů o lidských právech, neboť právo na vzdělávání je vskutku tématem této práce, "*Praskněte své bubliny!*". Praskneme-li své "*bubliny*", vykročíme na cestu poznání a porozumění. Praskne-li učitel tu svou a vykročí-li do vnitřního "*bublavého*" světa svého žáka, začne empaticky vnímat a rozumět životnímu příběhu tohoto jedince. Empirická část práce prezentuje prostředek, kterým lze narušit hranice a bariéry mezi dvěma subsystémy, které navzájem tvoří jeden velký systém.

Vzhledem k rozsáhlosti výzkumu, je pro lepší přehlednost výzkum rozdělen na dvě na sebe navazující části. Cílem první části výzkumu je porozumět tomu, jak žáci se SPU vnímají jednotlivé projevy dílčích poruch učení. Získaná data jsou v aplikační rovině použita při návrhu a realizaci zážitkového semináře pro učitele základní školy s cílem pomoci zlepšit vztah učitele a žáka (a poskytnout tak zpětnou vazbu) na základě učitelova osobního zážitku SPU. Cílem druhé části výzkumu je realizace semináře umožňujícího subjektivní zážitek specifických vývojových poruch učení a následnou sebereflexi a navržení nových didaktických a psychosociálních postupů při práci se žáky se SPU. Simulace dílčích projevů jednotlivých specifických vývojových poruch učení vycházela zejména z dat získaných v rozhovorech se žáky se SPU na téma individuálního vnímání a prožívání projevů konkrétní specifické vývojové poruchy učení.

Jedinečnost práce spočívá v jejím zaměření se na subjektivní vnímání a prožívání specifických poruch učení konkrétními jedinci, u nichž byly tyto poruchy nebo porucha diagnostikovány. Jádrem práce je prolomení hranice mezi vnitřními světy žáka a interpretací a hodnocením jeho vědomostí dovedností učitelem. Osobní zážitek pozitivní a negativních aspektů specifických poruch učení je příležitostí, jak empaticky porozumět žákovi a na základě této zkušenosti volit adekvátní edukační přístupy, metody, cíle a obsahy, které budou podporovat a rozvíjet jeho silné stránky a zároveň kompenzovat a redukovat ty slabší.

### **Technické poznámky**

Práce užívá citační rámec normy ISO 690.

Vzhledem k pojmové nejednotnosti jsou pro účely této práce pojmy poruchy učení, specifické poruchy učení, vývojové specifické poruchy učení a specifické vývojové poruchy školních dovedností chápány jako vzájemná synonyma, pokud není vysloveně uvedeno jinak. Taktéž je používána zkratka SPU tj. specifické poruchy učení, která je v synonymním vztahu k výše zmíněným pojmům. Další termíny člověk, jedinec, dítě, žák a student jsou používány pro účely práce taktéž jako synonyma a neobsahují vnitřní odlišnosti.

## 2. Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení jsou stále vnímány jako jedno z velmi aktuálních témat českého školství, a to především z pohledu jedinců samotných, jejich rodičů, pedagogů a dalších pomáhajících profesionálů. Beze sporu jím jsou. Následující příběh žáka základní školy úvodem ukazuje, že se vývojové poruchy učení týkají celé osobnosti a nejsou vázány pouze na sociální roli např. roli žáka.

Po posledním zvonění opustí žák se specifickými poruchami učení svou lavici a překročí práh školního světa. Vchází do světa běžné každodennosti. Stále je oním jedincem se specifickými poruchami učení a projevy konkrétní dyslexie, dysgrafie, dysortografie nebo dyskalkulie nevymizely. Vycházíme-li z názvu "specifické poruchy učení", je důležité zamyslet se nad pojmem "učení". Učení je chápáno jako celoživotní proces, který probíhá v rovinách formálních, neformálních a informálních. Pouze formální učení tzv. vzdělávání je realizováno ve školách. Ostatní roviny učení probíhají v mnoha heterogenních institucích a prostředích, ať už záměrně nebo náhodně. Učení je pro každého jedince zcela nepostradatelnou schopností, díky které se stává plnohodnotným a běžně fungujícím členem dané společnosti. Znamená to tedy, že učení není rozhodně procesem, který je ohraničen zdmi školy. Tím pádem, ani náš žák se specifickými poruchami učení není jen žákem, ale především je lidskou bytostí, která vnímá, prožívá, přemýšlí, jedná a žije jedinečný všednodenní život. Tato lidská bytost ve své vlastní sociální realitě je předmětem této práce. Pokud totiž bude na žáka se SPU nahlíženo jako na jedince, jehož specifické projevy nejsou pouze školním tématem, ale součástí jeho osobnosti, bude mnohem snadnější pochopit, co prožívá a v čem jsou jeho silné a slabé stránky tzn. stránky, které má ostatně každý z nás. V tento moment náš žák otevře dveře školy a vykročí do empatického světa, který mu rozumí a umí vnímat, oceňovat a pracovat s jeho potřebami a schopnostmi. Komplexní pojetí specifických poruch učení, chápající osobnost jako systém individuálních a jedinečných vlastností, přispívá k adekvátnímu vnímání reality tak, jak ji v každodenním životě prožívá onen konkrétní člověk.

Schopnosti čtení, psaní a počítání jsou pohledem dnešní společnosti považovány za základní dovednosti. Pokud si jedinec tyto dovednosti dostatečně neosvojí, společnost na něj začne názírat odlišnou optikou, která mnohdy devaluje jeho schopnosti a dovednosti pouze z toho důvodu, že pomaleji nebo chybněji čte, píše či počítá. Lidé se SPU se v rámci inteligence pohybují v pásmu průměru nebo nadprůměru, dále jsou mezi nimi jedinci s velmi silným nadáním např. v uměleckých a vědeckých profesních oblastech. Tento fenomén postoje intaktní společnosti k lidem se SPU zmiňují i Zelinková a Čedík. Jejich vysvětlení je

důkazem, že pozitivní pojetí k poruchám učení přináší daleko více naděje a přímých důkazů o jedinečnosti těchto lidí *"...není-li člověk schopen číst a psát jako ostatní, hledá jiné cesty získávání nových poznatků a řešení obtíží. Tím, že uvažuje odlišným způsobem, vidí to, co ostatní nevnímají, volí neobvyklé, často lepší postupy"* (Zelinková, Čedík 2013, s. 12). Touto optikou nahlíží práce na jedince se SPU. Právě jejich odlišnost resp. kreativita a inovace v myšlení jsou úrodným prostředím pro originální a bohaté nápady.

Specifické poruchy učení nejsou na první pohled výrazné žádným zřejmým atributem, který by společnost upozorňoval na určitou odlišnost tohoto jedince. Absence primárně viditelného důkazu umožňuje vnímat jedince bez stereotypů, předsudků a dalších percepčních chyb. Neboť stejně jako intaktní jedinci, mají i lidé s poruchami učení své silné a slabé stránky. Na druhou stranu vyžadují tito lidé alternativní přístupy především ve vzdělávání, prostřednictvím kterých kompenzují slabé stránky, ale také podporují a rozvíjejí své silné stránky.

Vývojové poruchy učení jistě provázejí lidstvo po celý jeho vývoj. Nejsou novinkou postmoderní společnosti, i když jsou více než kdy dřív výrazným tématem. Teprve na přelomu 19. a 20. století, a především potom v průběhu 20. století dochází k významným výzkumným poznatkům a zásadním změnám postavení a práce s jedincem v této oblasti. První identifikovanou specifickou poruchou učení byla dyslexie, která se dříve používala jako souhrnný název pro poruchy učení. Dnešní terminologie naopak uvádí dyslexii jako jednu z poruch učení, mezi které jsou dále řazeny dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dyspinxie a dysmúzie. První zmínky o dnešních specifických poruchách učení jsou zřejmé v článku „O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti“ profesora Antonína Heverocha, který publikoval v roce 1904. Článek pojednával o děvčátku, které se přes velmi dobrou paměť, nebylo schopno naučit číst. Poruchy učení v dnešním slova smyslu se až do 50. let 20. století považovaly za medicínské téma. V tomto období se o děti, které se nemohou naučit číst, zajímají MUDr. Otakar Kučera, prof. Zdeněk Matějček, klinický psycholog Josef Langmeier. Roku 1952 byla v dětském domově v Herálci na Vysočině chlapci diagnostikována dyslexie. V roce 1954 je založena dětská psychiatrie v Praze a v Horních Počernicích, kde fungovalo středisko nápravné a léčebné péče o děti s dyslexií. Na začátku 60. let byla v Brně otevřena první třída pro děti s poruchou čtení a psaní. V následujících letech se vydávají první publikace o poruchách čtení a psaní. V 80. letech pak vznikají speciální metodiky, vytvářejí se legislativní opatření, šíří se celospolečenská osvěta. Do dnešní doby je profesor Zdeněk Matějček považován za „otce všech dyslektiků“, neboť svým celoživotním dílem ve spolupráci se svými kolegy přispěl

k výraznému zlepšení kvality života dětí, žáků a dospělých se specifickými poruchami učení.

Zásadním kritériem práce s dětmi a žáky se specifickými poruchami učení je individuální přístup, který vychází z možností, schopností, dovedností a potřeb jednice tzn. přístup, který zohledňuje silné a slabé stránky a umí s nimi pracovat. Tento nárok není ničím neobvyklým, neboť je v určité míře zastoupen v každém konkrétním vzdělávacím procesu žáka. Krejčová a Bodnárová (2014) zásadně odmítají, že by bylo dítě se SPU hloupé, je jen jiné, a proto se učí jinak a potřebuje odlišný přístup zprostředkování informací. Důležité je uvědomit si, jaké situace mohou nastat, pokud je dítě edukováno dle cílů, obsahů, metod a forem, které jsou individuálně navrženy pouze pro něj. Výsledkem je daleko častější zážitek úspěchu a s tím související nárůst motivace k učení, spokojenost se sebou samým, větší sebevědomí a taktéž myšlenkové a umělecké produkty, které obohacují celou společnost (viz Kapitola o pozitivních aspektech SPU). Tito lidé často vnímají, přemýšlí a jednají kreativně, inovativně, originálně a nekonformně. Možným důvodem jsou právě projevy nebo důsledky poruch učení.

Významnou osobností v rámci práce s dětmi s dyslexií je Zdeněk Matějček, který na konci života prohlásil: *"Rozumět znamená pomáhat"* (Osobnosti Zdeněk Matějček, ©1996–2015). Matějčkovu úsluví je inspirujícím podkladem pro empirickou část práce, jejíž druhou výzkumnou oblastí je navržení a realizace zážitkového semináře, který simuluje projevy specifických poruch učení s cílem lepšího porozumění žakovým možnostem, schopnostem a potřebám. Train (1997) zdůrazňuje, že porozumění a respekt vyžadují všechny poruchy učení. Dále dodává, že pochvala, povzbuzení a trpělivá soustavná motivace ve výchově a vzdělávání vedou ke znatelnému zmírnění dílčích projevů specifických poruch učení a chování (Train 1997). Pocity porozumění a respektu jsou neméně důležité pro všechny lidi, o to více je potřebují cítit lidé, kterým se jich tolik nedostává, protože jejich výsledky i přes velké úsilí nedosahují představ, jaké jim společnost určila. Není to tedy tak, že by oni samotní nebyli připraveni na společnost, ale společnost není připravena na ně. Respektive není natolik otevřená, aby odlišnosti vnímala jako obohacující a jedinečné produkty, které rozvíjí ji jak ji samotnou, tak ostatní její členy.

## 2.1 Základní pojmy a definice

Následující podkapitola předkládá několik definic a pohledů na specifické poruchy učení. Cílem je vymezit teoretický rámec poruch učení, který bude sloužit jako výchozí bod pro další úvahy a diskuze nad tématem. Vzhledem k cíli práce není úlohou této části předložit pestrý výklad k terminologii specifických poruch učení. Uvedené teze představují určitý způsob nazírání na danou problematiku, který je ovlivněn a formován oborem a zkušenostmi konkrétního autora. Proto je lze chápat jako orientační rámce tématu. Přínosem je právě různorodost každé definice, která zamezuje zjednodušování a krátkozrakosti. Význam samotných definic je vždy spíše ku prospěchu metodologie a diagnostiky, než tolik k prospěchu jedince samotného. Osobní pojetí a vztah k poruchám učení je výsledkem mnoha individuálních procesů a činitelů. Tomuto tématu se věnují níže uvedené kapitoly (především kapitola „Jedinec se specifickými poruchami učení“).

Současná terminologie uvádí několik možných pojmových vymezení, která v sobě zahrnují projevy tzv. dysporuch. Nejčastěji používanými označeními jsou specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy školních dovedností, poruchy učení atd. V zahraniční literatuře se užívají pojmy learning disabilities příp. learning difficulties (Michalová 2008). Tato práce se terminologicky ztotožňuje s přívlastkem "vývojové" poruchy učení, neboť význam tohoto adjektiva dokládá, že se jedná o nesnáze, které se v průběhu života jedince mění a nestávají se tak určitou terminální daností, která není přípustná změně. Přídavné jméno "vývojové" v sobě obsahuje určitou naději, že umožňuje rozvíjet individuální potenciál v přesahu z přítomnosti do budoucnosti. Diskutovanou otázkou zůstává, jak moc tato terminologická označení jedinci reálně pomáhají resp. do jaké míry ovlivňují vnímání jeho kvalit intaktním okolím. Rizika tzv. nálepkování jsou zmíněna v dalších odstavcích.

Lékařské a další příbuzné obory užívají Mezinárodní klasifikaci nemocí (desátá revize, aktualizovaná verze k 1. 4. 2001), která řadí a vymezuje poruchy učení v následující struktuře (MKN-10, ©2014):

F80 - F89 Poruchy psychického vývoje

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

*"Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časných fází vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku."*



#### F81.0. Specifická porucha čtení

*"Hlavním rysem je specifická a výrazná porucha ve vývoji schopnosti číst, která není způsobena pouze mentálním věkem, problémy ostrosti zraku nebo nedostačující výukou. Chápání čteného, pochopení čteného slova, znalost hlasitého čtení a odpovídat na otázky vyžadující čtení, vše může být postiženo. Se specifickými poruchami čtení jsou často spojeny potíže s psaním, které často zůstávají až do dospívání, i když je dosaženo určitého pokroku ve čtení. V anamnéze zjišťujeme, že specifické vývojové poruchy čtení jsou předcházeny poruchou vývoje řeči nebo jazyka. V období školní docházky jsou často přidruženy poruchy chování a emocí."*

#### F81.1. Specifická porucha psaní a výslovnosti

*"Hlavní vlastností této poruchy je specifické a výrazné poškození vývoje dovednosti psát, aniž by byla přítomna nějaká specifická porucha čtení, a které nelze přičítat pouze nízkému mentálnímu věku, špatnému vidění čteného textu, nebo nepostačující výuce. Schopnost orální výslovnosti a správně vypisovat slova, obojí je porušeno."*

#### F81.2. Specifická porucha počítání

*"Tato porucha se týká specifické poruchy schopnosti počítat, která není vysvětlitelná pouze mentální retardací nebo nepostačující výukou. Defekt je především v neschopnosti běžného počítání, sčítání, odčítání, násobení a dělení, spíše než abstraktnějších početních úkonů, jako je algebra, trigonometrie, geometrie nebo vyšší matematika."*

#### F81.3. Smíšená porucha školních dovedností

*"Je to nepřesně určená zbytková položka poruch, kde je výrazně postiženo jak počítání, tak čtení nebo psaní, ale kde tato porucha není vysvětlitelná pouze celkovou mentální retardací nebo nepostačující výukou. Může být užita pro poruchy, které splňují kritéria jak pro F81.2, tak pro F81.0 nebo F81.1."*

#### F81.8. Jiná vývojová porucha školních dovedností

*"Vývojová porucha expresivního psaní."*

#### F81.9. Vývojová porucha školních dovedností

(MKN-10, ©2014)

Pojetí specifických vývojových poruch školních dovedností Mezinárodní klasifikací nemocí je velmi obecné se zaměřením na deficitní oblast uvedených poruch učení. Primárně tato vymezení slouží k utvoření základního pojetí poruch učení, které má funkci odrazového můstku ve vztahu k následným detailnějším vymezením, která pocházejí především z oborů pedagogických a psychologických. Výhodou pojetí Mezinárodní klasifikace nemocí její nadnárodní platnost, která je srozumitelná pro komunikaci v rámci zemí Evropy a případně Spojených států amerických. Určitou nevýhodou je absence individuálního aspektu prožívání a důsledků specifických poruch učení, která je však přítomna i v české odborné literatuře. Například v díle Jucovičové, Žáčkové a Sovové jsou specifické vývojové poruchy učení chápány jako *"neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti"* (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2010, s. 4). Přičemž autorky dále upozorňují na to, že vývojové poruchy učení mají svá specifika ve své etiologii, příčinách vzniku a především ve svých projevech. Mezi specifika řadí i to, že intelektové schopnosti těchto dětí jsou průměrné až nadprůměrné, protože bývají porušeny funkce, které jsou potřebné pro učení se psaní, čtení a počítání, ne intelekt jako takový. Autorky předkládají následující příklady postižených funkcí: percepční funkce (zrakové a sluchové vnímání), funkce kognitivní (např. schopnost koncentrace pozornosti, paměti, myšlení, řeči a matematické představy), motorické funkce (dochází k poruše jemné a hrubé motoriky ruky a očních pohybů a mluvidel), poruchy motorické koordinace (souhry pohybů a rytmicity) a nakonec o poruchu senzomotorických funkcí (propojení poznávacích a motorických funkcí). Souhrnně jsou tyto poruchy nazývány jako poruchy funkční (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2001). Autorky dále nedefinují užité pojmy běžné výukové metody a přiměřené sociokulturní příležitosti. Lze se domnívat, že ve školní praxi použití jiných než běžných výukových metod znamená pro některé učitele ne zcela samozřejmý a pochopitelný postup, který je však při správné aplikaci jedním ze zásadních činitelů úspěšnosti žáka, a vytváří tak jeho pozitivní vztah k učení a sobě samotnému. Přiměřená sociokulturní příležitost vymezuje prostředí, které jedinci nijak nezesnadňuje přístup ke vzdělání a jeho sociální okolí se často aktivně podílí na výchovně-vzdělávacím procesu.

Bartoňová (in Pipeková 2010) předkládá obsáhlou a širokou definici specifických poruch učení, která ovšem lépe vystihuje, jak poruchy učení chápe tato práce. Stěžejní bod se nachází v závěru definice, kde jsou zmíněny i psychosociální aspekty specifických poruch učení, které v mnoha vymezeních a charakteristikách poruch učení chybí.

*"Pojem specifické poruchy učení (SPU) označuje různorodou skupinu poruch projevujících se obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností jako je mluvení,*

*čtení, psaní a počítání. Poruchy mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Často jsou provázeny dalšími příznaky - poruchy řeči, obtíže v soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblastech percepce, poruchy motoriky (syndrom ADD, ADHD). Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a prolínají se do celého edukačního procesu. Znemožňují mu přiměřeně reagovat, porozumět pokynům, plnit běžné úkoly a instrukce učitele. Opakované neúspěchy vyvolávají v dítěti stavy úzkosti, pocity strachu. Obecně platí, že specifické poruchy učení zasahují psychiku člověka a prolínají se do sféry sociální a psychologické."* (Bartoňová in Pipeková 2010, s. 158).

Přínosem tohoto pojetí je vyzdvihnutí vlivu poruch učení na sféry sociální a psychologické, které jsou taktéž ovlivněny. Zahrnutí projevů a důsledků poruch učení do celostního kontextu jedincova sociálního života umožňuje kvalitněji vnímat specifika těchto projevů v daných prostředích a situacích.

Profesor Zdeněk Matějček vymezuje specifické poruchy učení podobně jako Bartoňová (in Pipeková 2010), která je vymezuje jako heterogenní skupinu určitých projevů, které jsou individuální a částečně odlišné v porovnání s ostatními jedinci. Matějček chápe poruchy učení jako souhrnné označení pro heterogenní skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci nervového systému (Matějček 1995 in Michalová 2004).

Zahraniční literatura představuje též bohatou přehlídku definic specifických poruch učení. Na tomto místě je vhodné předložit definici, která je spíše určena rodičům, neboť pojmová vymezení jsou determinována osobními zkušenostmi autora. V praktické rovině je pochopitelné, že rodiče dětí se specifickými poruchami učení potřebují rozumět tomuto pojmu. Mimo jiné proto, aby jej následně uměli vysvětlit svému potomkovi. Přítomnost dys-poruchy je pro rodinu jako systém náročnou životní zkušeností, které sice nabízí nové perspektivy, ale zároveň vyvolává pocity nejistoty a zmatenosti. Selikowitz upozorňuje na fáze vyrovnání se a smíření se rodiny (zejména rodičů) s tím, že jejich dítě má specifické poruchy učení. Rodina prochází náročným a dlouhodobým procesem, který ovlivňuje všechny členy rodiny. Zároveň dodává, že vzhledem k faktu, že poruchy učení jsou geneticky podmíněné, se jejich výskyt stává v některých rodinách reálnější předpokladem, který tak zmírňuje intenzitu první konfrontace. Pocity z prvotního zjištění specifických poruch učení v rodině popisuje Mark Selikowitz ve své definici, kde přirovnává tyto poruchy

k neočekávanému a nevysvětlitelnému stavu, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, pro který je charakteristické významné opoždění v jedné nebo více oblastech učení (Selikowitz 2000).

K tématu terminologie a definic se nejen v pomáhajících profesích váže problematika nálepkování (tzv. labelling). Přiřazení určité poruchy nebo defektu ke konkrétnímu jedinci přináší na jednu stranu celkem srozumitelný a ohraničený rámec jeho projevů, možností, potřeb a způsobů práce s nimi, na druhou stranu může negativně působit na vnímání a hodnocení jedince okolím i jím samotným. Profesor Zdeněk Matějček si v této problematice pokládá následující otázky: Děláme dobře, když dítě označíme nějakou diagnostickou kategorií? Když je pojmenujeme nesrozumitelným cizím jménem? Neubližujeme mu tím v očích jeho spolužáků, rodičů a přátel? Odpověď na tyto otázky dle Matějčka osciluje mezi dvěma krajními názory - každé označení je diskriminující nálepkou, je špatné, ponižující, škodlivé, anebo odborné označení je samozřejmou nutností a ohled na nějaké citové nebo společenské komplikace by nahrával přecitlivělosti, která je brzdou vědeckého pokroku. Rozhodující okolností podle Matějčka je požadavek, aby z odborného označení vyplývala naděje na nápravu. Aby tato naděje byla obsahem daného pojmu a aby ten, kdo diagnózu sděluje, tyto perspektivy s daným pojmem náležitě spojil (Matějček 1988).

Závěrem je uvedena definice, která je přijata řadou mezinárodních institucí a oproti výše uvedeným také vymezuje, jaké výukové obtíže mezi specifické poruchy učení nepatří. Podle Drnkové jsou specifické poruchy učení poruchou v jednom nebo více psychických procesech, které jsou nezbytné k porozumění nebo k užívání řeči mluvené nebo písemného projevu. Porucha se projevuje nedokonalou schopností naslouchat, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis či počítat. Dále autorka upozorňuje, že specifické poruchy učení nezahrnují děti, jejichž výukové obtíže jsou v zásadě důsledkem poruch zraku, sluchu nebo motoriky, opoždění rozumového vývoje, citových poruch nebo málo podnětného prostředí (Drnková in Matějček 2011). Všechny výukové obtíže nelze automaticky připisovat projevům a důsledkům poruch učení. Různé výukové obtíže mohou indikovat odlišné poruchy.

Přes mnohé společné projevy a vlastnosti jsou specifické poruchy učení svým charakterem individuální v kontextu konkrétního životního příběhu daného jedince. Jedinci se specifickými poruchami učení tvoří heterogenní skupinu individuálních projevů, mezi které mimo jiné patří nedostatečná motivace, nižší sebehodnocení a narušené sebepojetí, pocity úzkosti, možné stavy deprese. Negativní aspekty poruch učení tak zasahují do vyučování samotného, ale také do procesu učení, domácí přípravy, vztahu a motivaci k dalšímu vzdělávání. Souhrnně lze jejich důsledky spatřovat v psychické, zdravotní (fyzické), sociální

a pracovní sféře života jedince. Včasná identifikace jejich projevů, umožňuje adekvátní intervenci a poskytnutí pomoci a opory jednotlivci.

Na základě vybraných definic a pojetí specifickým poruch učení chápe tato práce jejich pedagogické, didaktické, sociální a psychologické projevy jako stěžejní momenty, které je potřeba zohlednit nejen při výchově a vzdělávání, ale též je vnímat jako jevy, které ovlivňují každodenní svět jedince a v individuální míře ho také formují. Přínos definic je v jejich obecně vymezující funkci daných projevů, obtíží, možností a potřeb. Ve vztahu k procesu edukace lze poruchy učení vnímat jako určitý vyhraněný učební styl, který vcelku jasně předkládá, jaké způsoby učení jsou prospěšné a jaké nikoliv vzhledem k potřebám a možnostem žáka.

### **2.1.2 Reedukace, rehabilitace a kompenzace**

Žáci se SPU vyžadují použití odlišných výukových metod a také mají právo na speciálněpedagogické metody nápravy. Speciálněpedagogická práce se uskutečňuje skrze formy prevence až po metody reedukace, rehabilitace a kompenzace. Jednotlivé postupy přispívají k rozvoji dovedností a zároveň poskytují adekvátní pomoc a podporu jedinci. Jejich význam je značný už v předškolním období, kdy může v rámci primární a sekundární prevence docházet k nápravě a předcházení určitých projevů poruch učení.

Zelinková reedukací rozumí utváření psychických funkcí a schopností potřebných ke zvládnutí složitějších dovedností prostřednictvím výchovy. V případě dyslexie se podle autorky jedná o utváření a rozvíjení psychických funkcí, které ve svém souhrnu vedou ke zvládnutí čtení, čímž se formuje dovednost číst. Nejedná se tedy o nápravu. Při reedukaci se postupuje od nedostatečně rozvinutých psychických funkcí k utváření dovedností bez ohledu na aktuální výuku ve škole (Zelinková 2009). V praxi se občas reedukace zaměřuje s doučováním. Od doučování se pak mylně očekávají výsledky, které není ze své podstaty schopno naplnit. Podle Zelinkové doučování pomáhá doplňovat mezery ve vědomostech, které přímo souvisí se současně probíranou látkou v rámci jednotlivých předmětů (Zelinková 2009). Zelinkovou doplňuje pohled Bartoňové (in Pipeková 2010) na reedukační terapii, která je podle jejího názoru zaměřena na specifika jednotlivého případu, respektuje vnější a vnitřní podmínky, v duchu systémového pojetí analyzuje celkovou situaci dítěte, usiluje o co nejpresnější diagnostiku. Další zásadu spatřuje Bartoňová v samotném zážitku úspěchu jedince při první návštěvě v poradně nebo reedukační hodině ve škole. Postupuje se po malých krocích, pravidelně (nejlépe denně), cvičení jsou prováděna s porozuměním a v rámci nerušivého prostředí. Jednotlivé schopnosti jsou cvičeny tak dlouho, dokud nejsou

zautomatizovány. Používají se metody a techniky, které respektují situaci dítěte, v níž se musí osvědčit (Bartoňová in Pipeková 2010). Druhým ze speciálněpedagogických postupů, které uvádí Zelinková, je rehabilitace, jejímž prostřednictvím se upravují společenské vztahy, obnovují narušené praktické schopnosti, dovednosti a možnosti seberealizace konkrétního jedince. Posledním ze speciálněpedagogických postupů je kompenzace. Cílem kompenzace je zlepšení a zdokonalení výkonnosti jiných funkcí než těch postižených (Zelinková 2009). Možnosti těchto speciálněpedagogickým postupů vycházejí z toho, že poruchy učení jsou vývojovou záležitostí, která umožňuje za předpokladu kvalitní práce určité zlepšení v konkrétních oblastech čtení, psaní a počítání.

Výše uvedené speciálněpedagogické postupy se mohou uplatňovat nejen v situaci, kdy je dítě již diagnostikovanou a především jsou jeho projevy a obtíže viditelně ovlivněné některou ze specifických poruch učení. Možnosti nápravy a kompenzace jsou vhodné i pro preventivní práci resp. v případech, kdy existují reálná podezření na rozvoj některé ze specifických poruch učení v blízké budoucnosti. V této souvislosti mohou být cílovou skupinou děti předškolního věku resp. dětí ve věku nástupu na základní školu. Podpůrná opatření jsou v rámci vzdělávání garantována školským zákonem a souvisejícími vyhláškami a doporučeními. Legislativní opatření vztahující se ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení jsou předmětem následující kapitoly.

## 2.2 Postavení jedince se speciálními vzdělávacími potřebami v legislativě

Veškerá legislativní opatření, která se týkají péče o jedince se specifickými poruchami učení, jsou závaznými nařízeními nebo doporučeními, podle kterých se řídí všichni zúčastnění, kteří se v různé míře a různými způsoby podílejí na výchově, vzdělávání a péči o jedince se specifickými poruchami učení. Uvedený přehled předpisů a vyhlášek slouží jako orientační legislativní rámec, který překládá výčet těch nejdůležitějších právních pramenů.

Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. je účinná od 1. 5. 2015 a dochází tak k některým změnám, které se týkají vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Podle § 16 odstavce 1 (Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami) *"dítětem, žákem a studentem se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením"* (Sbirka [2015]). Mezi podpůrná opatření patří mimo jiné (Sbirka [2015]):

- úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek,
- úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovým vzdělávacím programem
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu
- využití asistenta pedagoga

Dalším legislativním opatřením v rámci vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je vyhláška č. 73/2005 Sb. v platném znění o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška definuje vyrovnávací a podpůrná opatření v rámci vzdělávacího procesu. Podpůrnými opatřeními pro žáky se zdravotním postižením se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařízení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině a jiná další úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka (MŠMT ©2013–2015, a).

Klíčovým materiálem v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami resp. žáků se specifickými poruchami učení je „Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č.j.: 13 711/2001-24“, který mimo jiné upravuje v článku V hodnocení a klasifikaci žáka (MŠMT ©2013–2015, b):

- (1) Způsob hodnocení a klasifikace žáka vychází ze znalosti příznaků postižení a uplatňuje se ve všech vyučovacích předmětech, ve kterých se projevuje postižení žáka, a na všech stupních vzdělávání.
- (2) Při způsobu hodnocení a klasifikaci žáků zejména ve věku plnění povinné školní docházky je třeba zvýraznit motivační složku hodnocení, hodnotit jevy, které žák zvládl. Při hodnocení se doporučuje užívat různých forem hodnocení, např. bodové ohodnocení, hodnocení s uvedením počtu chyb apod.
- (3) Při klasifikaci žáků ve věku plnění povinné školní docházky se doporučuje upřednostnit širší slovní hodnocení.
- (4) Doporučuje se sdělit vhodným způsobem ostatním žákům ve třídě podstatu individuálního přístupu a způsobu hodnocení a klasifikace žáka.

Hodnocení a klasifikace jsou v koncepci českého školství stěžejními momenty každého edukačního procesu, které mimo jiné do určité míry utvářejí pohled na žáky a jejich vědomostmi, dovednostmi, a dokonce i jejich pílí a snahu. Zavedením těchto zásad do každodenní praxe se změní nejen pohled na úspěšnost a neúspěšnost žáků s vývojovými poruchami učení, ale taktéž tato opatření přispějí k nárůstu sebevědomí a motivace.

Michalová (2004) podává vyčerpávající přehled předpisů, vyhlášek, metodických pokynů a zákonů, které se různými způsoby vztahují k péči o žáky se specifickými poruchami učení. Vzhledem k cíli práce je výše uvedený přehled právních norem dostačující pro základní orientaci ohledně postavení jedince či žáka se SPU v české legislativě.

Platné zákony, vyhlášky, metodická doporučení atd. usilují o ochranu a zajištění vhodné péče pro děti a žáky se specifickými poruchami učení. Jazyk právních nástrojů může mylně vyvolávat dojem, že tito lidé mají nějaké mimořádné nebo nevšední potřeby. Na tento fakt reaguje Novosad (2000), který upozorňuje na to, že lidé s postižením mají tytéž potřeby jako ostatní lidé. Znamená to tedy, že lidé se zdravotním postižením (tzn. i lidé se SPU) potřebují v individualizované míře určitou pomoc nebo kompenzaci při uspokojování samozřejmých lidských potřeb.



## 2.3 Klasifikace specifických poruch učení

Cílem následujících podkapitol je seznámení čtenáře se základní klasifikací specifických poruch učení a charakterizování jednotlivých projevů konkrétních poruch učení. Záměrem práce je nahlížet na projevy a vlastnosti specifických poruch učení jako na individuální skutečnosti, které rozdílnou měrou zasahují do rozličných oblastí života jedince. To znamená, že mají vliv na jeho osobnostní, sociální, vzdělávací, pracovní a další schopnosti, dovednosti a možnosti. Práce prezentuje poruchy učení jako originální způsoby myšlení, vnímání a jednání jednotlivců, kteří svou originalitou přispívají k rozvoji společnosti.

V současné době je stále více upřednostňován přístup, který mluví nejdříve o jedinci a až následně o poruše, kterou tento jedinec trpí. Cílem je vyzdvihnout především lidskou podstatu jedince a nedefinovat jej primárně skrze jeho postižení nebo znevýhodnění. Jedná o trend, který je opakem dřívějších tendencí, kdy se terminologie zaměřovala primárně na poruchu. Podle Michalíka a kol. (2011) lze obecně konstatovat, že při používání pojmů souvisejících s občanem s nějakým druhem zdravotního postižení je snaha klást důraz na to, aby vlastní termín označující postižení vždy stál až jako druhořadý za tím nejdůležitějším pojmem, kterým je daný jedinec, člověk apod. Skutečností podle autora dále zůstává fakt, že i v oblasti terminologie související se zdravotním postižením se provádí změny spíše povrchní, které jsou vedeny pro změnu samu, bez ohledu na skutečné odborné i jazykové konotace daného termínu. To vše pod rouškou tzn. korektnosti (Michalík a kol. 2011). Problematika přiřazování určitého postižení nebo znevýhodnění úzce souvisí s procesem nálepkování (tzv. labelling), jemuž se věnují další kapitoly práce. Primárním záměrem jazykového označení určité skupiny lidí by měla být snaha citlivě a důstojně postihnout tento jev tak, aby nesnižovalo hodnotu jednotlivců, kterých se týká. Otázkou zůstává, zda je vůbec možné lingvisticky někoho odlišovat a zároveň požadovat, aby nedocházelo k negativním následkům tohoto označení.

Opustíme-li problematiku pojmového označování, objeví se každodenní projevy specifických poruch učení, které individuálně zasahují do subjektivní reality daného jedince. Přestože jsou projevy jednotlivých poruch učení ve svých povahách odlišné, lze postřehnout určité oblasti, které jsou společné resp. nadřazené konkrétním typům poruch učení. Tohoto jevu si všímají i autorky Šauerová, Špačková a Nechlebová (2012), které dokládají, že s ohledem na individuálnost každého jedince a diverzitu jednotlivých specifických poruch učení, existuje skupina nejčastějších projevů (symptomů), které se ve větší míře ukazují jako

společné momenty daných jedinců. Autorky mezi nejčastější projevy poruch učení řadí následující:

- krátkodobé poruchy soustředění
- obtíže pravolevé a prostorové orientace
- odlišnosti sluchového (neschopnost rozlišovat přírodní zvuky i elementy lidské řeči, rytmus) a zrakového vnímání (neschopnost rozlišovat jednotlivé detaily ve vnímání tvarů, zrychlené oční pohyby)
- jiné schopnosti v oblasti řeči, kdy je narušena oblast porozumění, vyjadřování a výslovnosti
- projevy v jemné a hrubé motorice
- poruchy chování vznikající jako následek projevů SPU (neustálé upozorňování na sebe, neurotické projevy, strach, napětí)
- nedostatečná / nevyhraněná lateralizace
- naučená bezmocnost a maladaptivní atribuce (dítě pod tlakem vyšetření a interpretace zjištění věří tomu, že trpí neměnnou poruchou; to ovlivňuje jeho motivaci, sebehodnocení)

Homogenní projevy napříč diverzitou poruch učení ukazují, že se jedná o skutečnosti, které jsou dále individuálně kompenzovány, čímž dochází k subjektivním způsobům myšlení. Znamená to totiž, že tento jedinec disponuje schopností, která mu umožní vytvořit a aplikovat v praxi konkrétní způsoby myšlení, které kompenzují negativní projevy poruch učení. Přínosem procesu vnitřní regulace obtíží je kreativní a nevšední myšlení, které přináší řadu originálních výsledků. Proto je důležité, aby při práci s žáky s vývojovými poruchami učení byly zohledňovány jejich inovativní cesty v rámci učení a byly pozitivně hodnoceny. Pokud budou předmět klasifikace pouze slabé stránky jedince, těžko může být někdy úspěšný. Budou-li ale hodnoceny jeho silné stránky, stane se úspěšným nejen ve škole ale i v životě.

Jednotlivé odlišnosti konkrétních poruch učení je třeba vnímat jako určité typologie, které jsou vždy ovlivněny individualitou osobnosti a dalšími činiteli, např. rodinou, učiteli, prostředím, druhem učiva, zvolenými metodami atd. Jednu z možných klasifikací SPU předkládá Bartoňová (in Pipeková 2010), která uvádí následující specifické poruchy: čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie), kreslení (dyspinxie), hudebnosti (dysmúzie) a schopnosti vykonávat složité úkony (dyspraxie). Vymezení Bartoňové se liší od ostatních autorů zařazením dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie, přičemž někteří autoři ze zmíněných třech posledních poruch upozorňují pouze na jednotlivé z nich, nebo je neuvádějí vůbec. Tento jev připisuje Pokorná (2010) problematice změny chápání poruch učení jako homogenní skupiny. Autorka rozšiřuje poruchy učení do dvou

dimenzí - hloubky a šířky. Dimenze hloubky ukazuje, s kolika percepčními a poznávacími oblastmi se poruchy pojí. Dimenze šířky odhaluje poznání, že poruchy učení přesahují oblast poruch čtení a psaní a projevují se i v jiných předmětech. Důsledkem tohoto vývoje je existence několika skupin, které od sebe lze odlišit. Zároveň tím ale dochází ke stále častější stigmatizaci a klasifikaci jedinců a jejich obtíží, kdy se do mluvy běžného jazyka dostává čím dál tím více "poruch" a "odchylek".

### 2.3.1 Dyslexie

Dyslexie je často skloňovaným pojmem nejen odborníky, ale taktéž širokou veřejností, která je v různých souvislostech a okolnostech konfrontována s dyslektickými potížemi. Kolem dyslexie panují mnohé spekulace, stereotypy a předsudky. Názory veřejnosti na jedince s dyslexií je pohybuje v širokém pásmu postojů, od empatického porozumění charakteristickým obtíž až po apatické názory, který si vysvětlují dyslexii jako lenost a lajdáctví. Dyslexie stejně jako ostatní specifické poruchy učení není důsledkem sníženého inteligenčního kvocientu nebo nedostatečné sociokulturní příležitosti. Resp. se v těchto oblastech také vyskytuje, ale není jejich primární příčinou nebo důsledkem. Dyslexie a další specifické poruchy učení vyžadují stálou osvětu veřejnosti a mimo jiné i pedagogických a jiných pomáhajících profesionálů. Stále platí Matějčkova slova „rozumět znamená pomáhat“ (Osobnosti Zdeněk Matějček, ©1996–2015).

V minulosti byl termín dyslexie používán jakou souhrnný pojem pro poruchy učení. Tato praxe již není aktuální. Tuto skutečnost dokládá i Slowík a jako důvod uvádí vysoké procento výskytu dyslexie oproti jiným typům poruch učení. Upozorňuje na to, že se jedná o zavádějící označení, protože etiologicky jsou si jednotlivé poruchy velice podobné, ale symptomatologicky se výrazně liší (Slowík 2007). Odborná literatura představuje řadu různorodých vymezení dyslexie, která se zaměřují zejména na „technické“ potíže spojené s charakteristickými projevy. Chybí pohled, který se více soustředí na samotného jedince a jednotlivé psychické, sociální a edukační důsledky dyslexie. Klasické pojetí dyslexie prezentuje Bartoňová (in Pipeková et al. 2010), která dyslexii chápe jako specifickou poruchu čtení projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Autorka také dodává doslovný překlad dyslexie, který znamená potíže se slovy nebo poruchu práce se slovy. Jedinec má potíže s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen (Bartoňová in Pipeková et al. 2010). Jedná se spíše o obecné pojetí, na druhou stranu jeho pozitivem je zdůraznění neschopnosti naučit se číst běžnými výukovými metodami. Využitím individuálně zvolených odlišných metod, dochází v různé míře k úspěšnému osvojení schopnosti číst.

Za zmínku stojí i fakt, že mnozí jedinci s dyslexií vyžadují především dostatek času, trpělivosti a motivace. Tyto podmínky nezávisí na typu zvolených výukových metod.

Rozsáhlejší pojetí dyslexie obsahující i základní charakteristické projevy popisuje Zelinková. Úvodem definuje dyslexii jako poruchu, která postihuje základní znaky čtenářského výkonu: rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. Jedinec luští a hláskuje, dlouho slabikuje, nebo je naopak zbrklý a slova si domýšlí. Další možností je, že dítě sice přiměřeně rychle čte, ale není schopno chápat obsah daného textu. Mezi nejčastější chyby podle autorky patří záměny písmen, která jsou si tvarově podobná (b-d-p), zvukově podobná (t-d) nebo jsou si zcela nepodobná. Čtenáři s dyslexií se dopouštějí tzv. dvojího čtení, kdy si čtou slovo potichu po hláskách a poté jej vysloví nahlas. Nemusí tak dojít ke spojování písmen do slov a dítě tedy není schopno provést hláskovou syntézu. Porozumění textu závisí na úrovni předešlých ukazatelů, tj. rychlém a hbitém dekódování, syntéze písmen a odhalení obsahu slova (Zelinková 2009). Rýdlová (2010) dodává, že dyslektici doslova v pudu sebezáchovy slova místo čtení hádají. Nesnaží se tak vědomě podvádět, snaží se naopak odpovědně číst, ale nemají k tomu potřebné dispozice. Stejně tak, jako někdo nemá dispozice hezky zpívat nebo pěkně malovat.

Originální a lidský přístup ve vymezení dyslexie nabízí Dagmar Rýdlová, autorka řady učebních pomůcek a metod pro děti s dyslexií, inovátorka a specialistka. Ve své knize *Dyslexie, smutek, mindráky a já* uvádí vlastní definici dyslektika (Rýdlová 2010, s. 28):

- "1. dyslektik je člověk, který snáze myslí, než čte*
- 2. dyslektik je člověk, který může žít bohatý a plodný život, i když špatně čte*
- 3. dyslektik je člověk, který má někdy větší problémy s okolím, než s vlastním čtením*
- 4. dyslektik je člověk, jehož obsah někdy značně převyšuje formu"*

Přínosem této autentické charakteristiky je nejen její pozitivní uchopení, ale taktéž fakt, že sama autorka má osobní zkušenosti s dyslexií jako subjektivní součástí života. Kdo lépe může definovat dyslexii, než samotní lidé, kteří ji určitým způsobem prožívají každý den.

Pozitivní náhled na dyslexii zmiňují i Zelinková a Čedík, kteří vnímají dyslexii nejen jako obtíž, která "něco" vzala, ale uvažují také o tom, co může jedinci přinést. Autoři zdůrazňují pozitivní přínos dyslexie, která umí využít potenciál člověka právě proto, aby se naučil sám sebe poznávat a s tím i své možnosti a omezení, protože každý z nás má slabiny, ale jde o to, jak je překonává a vyrovnává se s nimi. Autoři dále zmiňují (tamtéž), že jedinci s dyslexií často pocítují řadu stresujících emocí, které souvisejí s jejich obtížemi a situací. Důsledkem je zmatenost a chaotické chování, stud, rozpačitost, nedostatek sebedůvěry, nízké sebehodnocení, frustrace, vztek, deprese, skleslost a melancholie (Zelinková, Čedík 2013).

Jedná se o závažné stavy a náročné životní situace, které mohou zejména ve věku puberty a adolescence negativně narušovat psychosociální pohodlí jedince. Lidé podílející se na výchovně-vzdělávacím procesu těchto jedinců, a samozřejmě nejen oni, by si měli být velmi dobře vědomi těchto okolností a adekvátně je zohlednit v přístupu a požadavcích, čímž zároveň přispějí k jejich eliminaci. Východiskem je komplexní péče, která zahrnuje speciálněpedagogické, didaktické, pedagogické, psychologické a sociální metody práce.

Americká odborná literatura ukazuje podobný přístup k vymezení dyslexie jako Dagmar Rýdlová. Autorem pojetí je dospělý člověk s dyslexií, který formuluje dyslexii skrze pozitivní momenty, jenž jsou této problematice vlastní. Podle Davise je dyslexie produktem myšlení a výjimečného způsobu reakce na pocity zmatku a chaosu (Davis 2010). Schopnost odlišného nekonvenčního přístupu k řešení různorodých úkolů je pro jedince s dyslexií velmi typická. Jedná se o vnitřní autokompenzační mechanismy, které přirozeně reagují na vzniklé situace, jenž je zapotřebí vyřešit, a kde běžné strategie selhávají. Výsledkem jsou originální a individuální myšlenky, které se uplatňují v nejrůznějších oblastech života.

### **2.3.2 Dysgrafie**

Dysgrafie je dalším specifickou vývojovou poruchou učení, která je charakteristická narušenou podobou a technikou písemného projevu. Schopnost psaní je jednou ze základních dovedností, která je součástí všednodenního života. Odlišná úprava grafického projevu a její čitelnost do značné míry ovlivňují jedince nejen v rámci edukace, ale také v oblasti profesní a každodenní. Možnost práce na počítači v zaměstnání a ve škole je pro jedince s dysgrafií pozitivním důsledkem informační společnosti, jejíž komunikace se běžně odehrává prostřednictvím informačních technologií.

Zelinková chápe dysgrafii jako poruchu, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. jeho čitelnost a úpravu. Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen a hůře je napodobuje. Písmo je buď příliš velké, nebo příliš malé a často špatně čitelné. Tyto obtíže přetrvávají podle Zelinkové i ve vyšších ročnících. Žák dále často škrtá, přepisuje písmena, jeho písmenný projev je neupravený a jeho tempo psaní je pomalejší. Písařský výkon vyžaduje mnoho energie, vytrvalosti a času (Zelinková 2009). Míra intenzity dysgrafických projevů závisí na, stejně jako u ostatních typů specifických poruch učení, úspěšnosti speciálněpedagogických metod nápravy a kompenzace, osobnosti a motivaci jedince, vlivu rodinného a školního prostředí, atd. Dysgrafické projevy jsou zřejmé ve všech předmětech, které vyžadují, aby žák používal písemný projev. V současnosti existuje celá řada pomůcek, který se zaměřují právě na oblast specifických poruch učení a výuky anglického jazyka.

Příkladem lze uvést program Jazyky bez bariér, jehož autorkou je výše zmíněná Dagmar Rýdlová. Jednou z řad výhod programu je podpora zrakové a sluchové analýzy a syntézy. Šauerová, Špačková a Nechlebová (2012) doplňují, že tito jedinci mívají i obtíže v kreslení, které lze považovat za možné projevy dyspinxie.

Dysgrafii lze souhrnně chápat jako specifickou poruchu učení, jejímž důsledkem je horší čitelnost a estetická úprava písemného projevu. Dysgrafické potíže se objevují napříč školními předměty, neboť dovednost psaní je zásadní prostředkem učení ve většině předmětů. Z pohledu jedince trpícího dysgrafií je taktéž zásadní, že nejen učitelé hůře čtou jeho písemný projev, ale především on sám obtížně interpretuje vlastní text.

### **2.3.3 Dysortografie**

Dysortografie je specifickou vývojovou poruchou učení, která se objevuje v pravopisném projevu jednotlivce, pro který je charakteristický zvýšený počet specifických dysortografických chyb a další potíže související s osvojováním gramatického učiva a jeho aplikací. Jedinci s dysortografií mají inteligenci v pásmu průměru až nadprůměru. Vyžadují proto odlišné výukové metody a cíle, které budou zohledňovat jejich potřeby a možnosti s ohledem na charakter potíží. Dysortografické potíže se často vyskytují v kombinaci s dyslexií.

Zelinková mezi specifické dysortografické chyby řadí špatné rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni a sykavek. Objevují se vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky hranice slov v písmu je narušena. Chyby pramení z nedostatečně rozvinutého fonemického uvědomění, z nesprávné výslovnosti, poruchy grafomotoriky a dalších příčin. Zelinková dále konstatuje, že se dříve o pravopisných chybách v souvislosti s dysortografií neuvažovalo, ale nyní praxe ukazuje, že tomu tak není. Dítě například umí vyjmenovaná slova, ale není schopno přiřadit slova příbuzná (Zelinková 2009). Existuje mnoho speciálních pomůcek, které přispívají k lepšímu osvojování gramatických pravidel. Někdy pouze stačí, aby měl žák před sebou např. různé upravené verze gramatických tabulek, které může během výuky v případě potřeby využít. Na základě zkušeností z praxe se ukazuje, že pouhá přítomnost těchto pomůcek zvyšuje sebevědomí jedince, aniž by je vůbec použil. Michalová (2004) doplňuje dysortografické projevy o absenci citu pro jazyk, jejímž důsledkem je např. snížená schopnost skloňovat nebo časovat. Podle Šauerové, Špačkové a Nechlebové (2012) mohou dysortografické obtíže souviset s dynamikou duševních procesů např. hyperaktivita nebo hypoaktivita.

Stejně jako u ostatních poruch učení platí obecná doporučení, která žákovi poskytnout větší časový prostor, individuální přístup s ohledem na jeho potřeby, možnost speciálních pomůcek apod. Nejen projevy dysortografie jsou spojeny v různé míře s náročnými emočními stavy, které mohou negativně ovlivňovat výsledek jedincových snah. Je proto na učitelích, aby uměli kvalitně reflektovat specifické projevy s ohledem na psychiku jednotlivce.

### 2.3.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie jako porucha matematických schopností se v populaci vyskytuje zřídka. Důsledky dyskalkulických potíží jsou o to závažnější v kontextu každodenního života. Jedinec s dyskalkulií není schopen (nebo zcela omezeně) vnímat veškeré číselné a početní souvislosti, které jsou obecně považovány za pevnou součást běžné reality. Jedná se zejména o pojmy množství, číselných významů, početních operací, měrových vztahů, geometrických představ a konstruktů apod. Podle Zelinkové děti s dyskalkulií odlišně manipulují s čísly, číselnými operacemi, matematickými představami a geometrií. Dále podle autorky mají obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění konkrétních početních operací. Často si osvojují početní spoje pouze na základě paměti a v případě, že paměť selže, dopouští se neobvyklých chyb (např.  $2:3 = 6$ ). Dlouho počítají pomocí prstů (Zelinková 2009). V jiné publikaci Zelinková a Čedík (2013) vymezují dyskalkulii jako závažnější problém než dyslexii, protože obtíže nelze překonat pouze použitím kalkulačky.

Jedinci s dyskalkulií zaměňují číslice i matematické operace. Plete se jim sčítání, násobení, umocňování, odmocňování apod. Nemají dostatečně rozvinuté matematické představy. Obtíže se dále projevují v prostorové představivosti. Matematické vědomosti a dovednosti v širším pojetí tvoří pevně ukotvenou součást běžného dne, a proto je jejich deficit vnímán jako výrazně negativní, neboť zasahují do většiny oblastí života jedince. Závažnosti, hloubce a intenzitě důsledků dyskalkulie je v dnešní odborné a laické společnosti věnován nedostatečný prostor. Závažnost obtíží nelze přímo úměrně poměřovat s kvantitativním zastoupením v populaci.

Bartoňová (in Pipeková et al. 2010) uvádí základní typy dyskalkulie podle charakteru potíží:

- praktognostická dyskalkulie představuje narušení matematické manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly, např. přidávání nebo ubírání množství, rozkládání či porovnávání počtu
- projevy verbální dyskalkulie je patrný při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů

- lexická dyskalkulie se projevuje neschopností číst jednotlivé číslice, čísla a operační symboly
- grafická dyskalkulie znamená neschopnost psát matematické znaky
- operační dyskalkulie je poruchou schopnosti provádět matematické opery tzn. sčítat, odčítat, násobit a dělit
- ideognostická dyskalkulie představuje poruchu chápání matematických pojmů a jejich vzájemných vztahů

Autorka dále uvádí školské důsledky způsobené jakýmkoliv typem dyskalkulie. Mezi tyto důsledky mimo jiné patří: děti zažívají často intenzivní úzkost při řešení aritmetického problému, poruchy matematických schopností úzce souvisí s dyslexií a dysgrafií, žák nedokáže najít svoji početní chybu, atd. (Bartoňová in Pipeková et al. 2010). Závažné důsledky dyskalkulie se objevují ve všech oblastech činností, která úzce ale i okrajově souvisí s početními úkony, prostorovou představivostí, operacemi s číselnými symboly, pojmy množství atd. Různorodé projevy mají o to náročnější kompenzaci v praxi. Čísla jsou jako symboly pevně ukotveny v každodenní realitě - hodiny, kalendář, číslo dopravního prostředku, platba v hotovosti nebo kartou atd.

### **2.3.5 Dyspraxie, dyspinxie, dysmúzie**

Vzhledem k cíli a zaměření práce jsou tyto poruchy zmíněny spíše okrajově, aniž by jim tím bylo ubíráno na významu a důležitosti. Jejich existence je stále předmětem diskuze mnohých odborníků. Mimo jiné pro to, že se jedná o další tzv. škatulkování, které má samozřejmě i neblahé vedlejší účinky na jedince, kteří touto poruchou trpí.

Slowík (2007) charakterizuje dyspraxii jako specifickou vývojovou poruchu obratnosti, které se projevuje zejména v činnostech náročných na pohybovou rychlost a koordinaci, např. při hrách, sportu, manuálních činnostech apod. Kirbyová (200) zdůrazňuje, že dítě trpící dyspraxií bývá normálně nebo nadprůměrně inteligentní a s náležitou pomocí je schopno využít celý svůj potenciál. Má však specifickou poruchu učení a bez poskytnutí pomoci si může přestat vážit sebe sama a může tak dospět až k názoru, že nemá cenu se jakkoli snažit. Obtíže přetrvávají i do dospělého věku, kdy se chovají někdy zmateně nebo odlišně komunikují s jinými lidmi. Může pro ně tak být náročné řídit auto nebo zvládat určité domácí práce (Kirbyová 2000). V souvislosti s dyspraxií se mluví o tzv. neobratných či nešikovných jedincích.



Mezi další specifické poruchy učení jsou řazeny dyspinxie a dysmúzie. Dyspinxií se rozumí obtíže ovlivňující výtvarné schopnost. Naopak dysmúzie je chápána jako porucha hudebních schopností.

## **2.4 Příčiny a výskyt specifických poruch učení**

Cílem této podkapitoly je podat stručný přehled základních příčin specifických poruch učení a vymezit oblasti výskytu pohledem několika odborníků. Stále je téma příčin specifických vývojových poruch učení předmětem živé odborné diskuze.

Podle Davise pochopením samotné podstaty poruch učení, lze změnit pohled, jakým jsou doposud tyto poruchy vnímány. Zároveň se tak ukáží pozitivní a negativní aspekty poruch učení, které umožní vidět, jak se vyvíjí. Odhalením těchto podmínek je možné spatřit specifické poruchy učení jako dar (Davis 2010). Práce se s tímto pojetím důležitosti pochopení příčin SPU ztotožňuje, neboť jejím stěžejním prostředkem pohledu na specifické poruchy učení jsou silné a slabé stránky tzn. pozitivní a negativní aspekty.

Existence samotná a následně i příčiny specifických poruch učení bývaly mnohdy napadány, zlehčovány nebo dokonce zamítány. Bohužel ani současná situace není těchto pochybností ušetřena a ne zcela zřídka jsou tyto názory a postoje vyjadřovány lidmi, kteří by naopak za nejlepšího svědomí a vědomí měli těmto jedincům pomáhat a chránit je. Tento fenomén zmiňuje Zdeněk Matějček (1988) v publikaci „Dyslexie“ uvádí, že skutečné příčiny poruch učení jsou v pozadí, a proto jsou často označovány jako záhadné, a vzbuzují tak nedůvěru psychologů a pedagogů. Kdo se však jednou s postiženými dětmi seznámil, sotva může o reálné existenci těchto poruch pochybovat. Tyto poruchy mají charakter endogenních poruch a vnější okolnosti pak tvoří více nebo méně příhodné podmínky pro jejich vývoj a manifestaci.

V současné školní praxi však nelze opomenout postoje některých učitelů, kteří se sice s dětmi s poruchami učení setkali, ale bez znatelnější změny v nich převažuje názor, který vysvětluje poruchy učení jako lajdáctví, lenost, nezáměr apod.

Zelinková a Čedík uvádí jako příčinu dyslexie a dalších poruch učení neurobiologický deficit tj. odlišnou stavbu a funkci mozku, které vedou k rozdílným a obtížně srozumitelným projevům. Žák podává výkony hluboko pod svými schopnostmi a jeho chování se zdát pro okolí nepochopitelné. Přitom požadavky na výkon vychází z určitého prostředí, a jsou tak ovlivněny sociálním, kulturním a ekonomickým vývojem společnosti. Pokud se člověk od dětství odlišuje, může to mít v různé míře závažnosti dopad na jeho emocionální a sociální

život, popřípadě v dospělém věku i na jeho ekonomickou úroveň (Zelinková, Čedík 2013). Pojetí příčin poruch učení Zelinkové a Čedíka má přidanou hodnotu v tom, že ukazuje vzájemné vztahy mezi příčinami a jejich projevy. Pochopení této vztahové souvislosti přináší lepší porozumění jednotlivým projevům poruch učení, a tím pádem nabízí i výběr vhodných výukových metod a cílů, které korespondují s charakterem obtíží.

Michalová doplňuje, že příčiny specifických poruch učení lze nalézt v poruchách vnímání, řeči, motoriky apod. Na vzniku potíží se podílí více faktorů v rámci komplexního působení. Jedná se tedy o vícefaktorovou příčinnost (Michalová 2004). Jucovičová, Žáčková a Sovová (2010) předkládají možné faktory, které se podílejí na vzniku poruch učení. Tyto poruchy jsou vždy vrozené (tzn. nelze je získat během života), vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození a bezprostředně po narození. Další roli hraje dědičnost a její kombinace s výše uvedeným. Etiologie poruch učení souvisí i s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér, neurohumorální činností mozku a případně i s vývojovými poruchami dítěte. Nejedná se tedy o problematiku získanou vlivem vnějších příčin, např. neurotizací dítěte, použitím nesprávných výukových metod, vlivem zdravotních problémů, zameškáním školní docházky, nižší sociokulturní úrovní nebo odlišným jazykovým prostředím rodiny. Děti s těmito poruchami mají intelektové schopnosti v pásmu průměru až nadprůměru. Mnohdy se jedná i o děti nadané (Jucovičová, Žáčková a Sovová 2010).

Podle Šauerová, Špačková, Nechlebová (2012) vědomí o primárních příčinách specifických poruch učení pomáhá k pochopení samotné podstaty. Autorky předkládají obecné dělení základních příčin projevů SPU: encefalopatická příčina (drobná poškození mozku v prenatálním, perinatálním a postnatálním období, biologické příčiny (jde o genetické rozdíly, strukturální rozdíly v mozku a jeho fungování a taktéž možný gen dyslexie, který je lokalizován na šestém nebo patnáctém chromozomu; další autoři naopak připouštějí současné působení více genů), hereditární příčina (podobné obtíže jsou identifikovány i u dalších rodinných příslušníků a sourozenců) a kombinovaná příčina (obtíže vznikají na základě kombinace zmíněných příčin). Je nutné specifické poruchy učení chápat jako multifaktorální postižení. Dále poukazují na vnější příčiny (např. nevhodná výuka, charakteristika domácího prostředí, způsob strukturace školy apod.), kdy konstrukt poruchy učení odvádí pozornost od povahy školního vzdělávání jako zdroje selhávání a připisuje jej jednoznačně a nekompromisně žákovi.

Aktuálně se objevuje názorový střet mnoha autorů, kdy jedni vnější příčiny poruch učení kategoricky odmítají a druzí je naopak připouštějí. Při komplexním pohledu na školu je přece zásadní vnímat ji nejen jako prostor, kde jsou žáci vedeni a hodnoceni ve výukové

činnosti, ale také jako prostor, který je determinován vzdělávacími cíli, metodami, formami a obsahy, které nastavují kritéria úspěchu a neúspěchu.

Zelinková (2009) uvádí výzkumy, které ukazují, že mozek jedince s dyslexií se liší strukturou i funkcí od mozku intaktního jedince. Jednou z příčin dyslexie může být i zvýšená hladina testosteronu, proto jsou dyslexií více postiženi chlapci. Vizuální deficit je považován za jednu ze zásadních příčin dyslexie, neboť oči jedinců s dyslexií se nekontrolovatelně pohybují po stránce. Jedinci pak mají pocit, že se písmena pohybují, nemohou zachytit a zafixovat jednotlivé tvary a pořadí (Zelinková 2009).

Výskyt specifických poruch učení se liší dle autora a výzkumů. Michalová (2004) uvádí, že se v našich podmínkách poruchy učení vyskytují zhruba u 5,6% školních dětí. Tento procentuální výskyt lze chápat pouze orientačně, neboť je závislý na mnoha proměnných. Z hlediska poměru pohlaví je mezi dyslektiky 4 - 10x více chlapců než dívek. Tento převyšující počet souvisí s lateralizací mozku a testosteronem. Zelinková a Čedík (2013, s. 15) dodávají, že je tento poměr také způsoben nedostatkem nenasyčených mastných kyselin a dalších prvků, které ovlivňují činnost centrální nervové soustavy. Obtíže související s poruchami učení vznikají v době prenatálním, perinatálním a i v pozdějším postnatálním období.

V současné době panuje napříč vědeckým a odborným spektrem konsenzus, který považuje za příčiny poruch učení snížené fonologické zpracování řeči, krátkodobou paměť, zhoršenou dovednost vnímat pořadí, posloupnost a koordinaci ruky a oka (Pokorná 2010).

Při komplexním zamyšlení se nad příčinami specifických poruch učení je zřejmý fakt, který uvádí Matějček (2011), a to, že v žádném případě není vinno dítě a nemělo by za své postižení trpět, natož aby jej za něj vychovatelé trestali.

## 2.5 ADHD

Poruchy pozornosti a hyperaktivity bývají často v kombinaci se specifickými poruchami učení. Souběžné projevy těchto poruch jsou vzhledem ke svému charakteru aktuální především ve výchovně-vzdělávacím procesu. Přístup k žákům s poruchami pozornosti a hyperaktivity bývá z části negativní, neboť mezi základní projevy patří neklid, hyperaktivita, nesoustředěnost, nepozornost a impulzivita. Z těchto důvodů bývají žáci vnímáni jako nezvladatelný problém, který se zaplétá do začarovaného kruhu s minimální nadějí na změnu. Prvním krokem ke změně postoje je přijetí faktu, že tyto poruchy jsou vrozené a žádné z dětí to nemůže změnit. Následné pochopení podstaty a povahy projevů a používání adekvátních přístupů a metod pozitivně přispěje ke zlepšení vztahu žáka a učitele (případně spolužáků).

V české terminologii se užívá termín specifické poruchy chování (odlišné od poruch chování). Zahraniční literatura uvádí především označení syndrom deficitu pozornosti spojený s hyperaktivitou (ADHD) anebo syndrom deficitu pozornosti bez přítomnosti hyperaktivity (ADD). Mezi další hyperkinetické poruchy je řazena porucha pozornosti nebo ADD (attention deficit disorder). U dětí s ADD není dominantním projevem impulzivita a hyperaktivita, ale více obtíží je v oblastech pozornosti a v percepčně-motorických schopnostech.

V rámci projevů ADHD rozlišuje Trian (1997) dva typy: hyperaktivitu a hypoaktivitu. Oba typy mají společnou neschopnost soustředit se a setrvat u dané činnosti. Hypoaktivní děti v případě, že některé úkoly nezvládají a ostatní se jim případně posmívají, se stáhnou do svého vlastního světa. Jejich sebedůvěra klesá, prohlubují se pocity úzkosti a zmatku. Jedinec se uzavře do sebe, kde ho pronásledují pocity viny a vlastního neúspěchu. V extrémním případě se mohou objevit sebepoškozující či sebevražedné myšlenky a jednání. Nesnáze ve škole mohou být přehlíženy. Tyto děti trpí tzv. hypokinetickým syndromem spojeným s poruchou pozornosti. Trian (1997) vymezuje ADHD jako psychiatrickou diagnózu, pro kterou jsou příznačné tři hlavní symptomy: porucha pozornosti, impulzivita a hyperaktivita. Jedinec s ADHD se obtížněji soustředí, dokončení úkolu vyžaduje více úsilí a koncentrace pozornosti je náročnější. Vzhledem ke zvýšené impulzivitě není úplně schopen kontrolovat a tlumit své projevy.

Děti s poruchami pozornosti mívají značné obtíže zejména ve školním prostředí. Stávají se předmětem mnoha komplikovaných situací, které mimo jiné vznikají z důvodu nesprávného přístupu vychovatele či pedagoga. Slowík (2007) tvrdí, že důležitým momentem v těchto situacích je učitelovo porozumění žakovým potřebám např. tomu, že se potřebuje projít, není schopen delší dobu klidně sedět a soustředit se apod. Signálem pochopení může

podle něj být např. to, že učitel dovolí žákovi smazat tabuli, rozdat sešity. Tyto příležitosti uspokojí silnou potřebu tělesné aktivity, která je žákovi vlastní a kterou nedokáže bez negativních následků dlouhodobě potlačovat (Slowík 2007).

Práce s dětmi s poruchami pozornosti vyžaduje individuální přístup, který zohledňuje jejich projevy spojené s poruchou pozornosti a poruchami učení. Praxe potvrzuje, že pomáhají také pevně stanovené zásady učení a výuky, které jednotlivci umožní strukturaci učiva a postupů. Jedinci s poruchami pozornosti také vyžadují přítomnost srozumitelného a pravidelného řádu běžného dne. Lépe se pak orientují a mají přehled o aktuálních aktivitách a povinnostech.

## 2.6 Nadané děti

Nadání a talent jsou pojmy, které se výrazně pojí s učením a vzděláváním. Vyznačují se nadprůměrnými znalostmi, schopnostmi nebo vědomostmi v určitých oblastech, o které je třeba pečovat, aby se dále pozitivně rozvíjely a zdokonalovaly. Podle Průchy, Walterové a Mareše nadání obsahuje skryté možnosti, potenciality, jež se mohou, ale nemusí rozvinout a uplatnit. V pedagogickém pojetí autoři nadání vnímají jako výjimečnou složku osobnosti některých jedinců (Průcha, Walterová, Mareš 2009). Nadání je jistě výjimečnou složkou osobnosti, která zasluhuje pozornost nejen pedagogů z hlediska znalostního přínosu, ale taktéž z hlediska individuálního psychického prožívání nadaného jedince. Podle Dočkala (2005) především duševní bohatství, ale i materiální pokrok společnosti spočívá v uplatnění lidského nadání v historii lidského snažení.

Problematika tzv. dvojí výjimečnosti, tedy souběžného výskytu specifické poruchy učení a rozumového nadání je stále nedostatečně probíraným tématem, které v sobě poukazuje na skupinu významných jedinců, kteří jsou pro český vzdělávací systém stále těžko uchopitelnými. Přestože jsou předmětem legislativních opatření (viz kapitola 2.2. Postavení jedince se speciálními vzdělávacími potřebami v legislativě).

Portešová uvádí legislativní zařazení rozumově nadaných dětí do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Prvním důvodem jsou jejich nadprůměrné schopnosti v určitých vědomostních oblastech a druhým důvodem je případný výskyt specifické poruchy učení. Nadání jedinci vyžadují především individuální přístup, který zohledňuje jejich odlišné schopnosti a nároky na výuku (Portešová 2011). Nadání je možno vnímat jako další druh diverzity v rámci školní třídy. Vzhledem k primárnímu zaměření práce na specifické poruchy učení se tato kapitola věnuje dětem a žákům nadaným, u kterých se vyskytuje specifická porucha učení. Portešová zdůrazňuje, že tyto děti mají velký potenciál, aby se staly v životě úspěšnými a naši společnost obohatily (Portešová 2011). Škola jako instituce by měla zajišťovat těmto žákům dostatečně podnětné edukační prostředí, které na jednu stranu zohledňuje projevy konkrétních poruch učení, na straně druhé rozvíjí jejich nadání a motivaci k dalšímu vzdělávání. Součástí těchto opatření by měla být i psychosociální opora, neboť emoční projevy těchto jedinců jsou spojeny s nižším sebevědomím, nejistotou, úzkostí atd. Jsou to tedy další pracovníci školy, tzn. školní psycholog, speciální pedagog a výchovný poradce, kteří se aktivně zapojují do práce s rozumově nadaným jedincem s poruchou učení. Níže uvádím opis textu (originál cituje z Portešová 2011), kde jsou v tabulce uvedeny oblasti schopností a souběžných oblastí handicapů. Tab. 3 Typické schopnosti a handicapy nadaných

dětí s dyslexií (sestaveno podle výzkumů Dixona, 1983; Silvermanové, 2002; Westa, 1997, a Munro, 2002).

Oblast schopností	Oblast handicapů
Mají velmi dobré abstraktní myšlení, chápou vztahy mezi systémy.	Mají problém pochopit izolovaná fakta.
Výborně dokážou porozumět přečtenému.	Projevují se u nich problémy ve čtení.
Vynikají při osvojování komplexního, náročnějšího obsahu učiva.	Často chybují v základním, jednoduchém učivu.
Jsou hodně přemýšliví.	Mohou být hodnoceni jako tzv. „denní snílci“.
Mají výbornou paměť.	Jejich pracovní a krátkodobá paměť bývá oslabena.
Prokazují výbornou paměť pro specifické informace, upřednostňují komplexnost a souvislosti.	Činí jim problém učit se mechanickým memorováním.
Jsou schopni manipulovat s vizuálními představami.	Sluchem přijímané informace zpracovávají pomaleji.
Projevují pokročilé verbální schopnosti při diskuzi.	Odmítají písemné práce, obtížně zvládají časově limitované zkoušky.
Jsou citliví, intuitivní, mají dobrý vhled do problému.	Dovedou hůře organizovat a plánovat svou práci.
Myslí tvořivě, přicházejí s řadou nápadů a mnoha tvořivými otázkami, jsou velmi zvědaví a výborní pozorovatelé.	Jejich problémy se projevují zejména v tradičním školním prostředí.
Vynikají v porozumění matematickým konceptům.	Mívají špatné počtářské dovednosti.
Mohou vynikat v umění, vědě, geometrii, mechanice, fyzice apod.	Mohou selhávat při učení se cizím jazykům, v předmětech, které jsou založeny na sluchovém učení a sluchové paměti.

Souběh rozumového nadání a poruchy učení se může i zkušeným pedagogům jevit jako zvláštní a paradoxní. Nepochopení tzv. paradoxních výkonů, které tyto děti ve škole podávají, a důraz na handicap při hodnocení jejich schopností může vést učitele k chybnému závěru, že tito jedinci nejsou rozumově nadaní. Porozumění paradoxním výkonům je cestou k rozpoznání nadaných žáků s poruchou učení. Prostřednictvím hlubšího pochopení podstaty

rozporuplných výkonů mohou pomáhající profese, ale i rodiče získat lepší představu o tom, v jakých oblastech je dítě schopno úspěšně fungovat, v jakých situacích a vzdělávacích kontextech se dovede dobře učit a jaký výkon zde může podat. Učitelé, kteří rozumí vzájemnému vztahu mezi nadáním žáka a jeho handicapem, jej dovedou mnohem lépe identifikovat a vzdělávat (Portešová 2011). Neméně žádoucí je to, aby samotný jedinec rozuměl jednotlivým projevům nadání na straně jedné a dyslexie na straně druhé.

Autorka (tamtéž) dále uvádí paradoxní školní výkony nadaných dětí s dyslexií:

1. jednoduché učivo je těžké versus těžké učivo je jednoduché
2. schopnost porozumět složitým vztahům versus problém s podchycením izolovaných detailů
3. schopnost řešit složité úkoly versus problém popsat jednotlivé kroky řešení
4. dobrá logická paměť versus nedostatky v mechanickém učení a memorování
5. rychlé myšlení versus nedostatečně plynulá řeč
6. dobré verbální schopnosti versus chyby v písemném projevu
7. hluboké přemýšlení, projevující se ovšem jako nesoustředěnost
8. tvořivost projevující se jako vyrušování
9. dobré porozumění obsahu versus problém se zápisem přednášené látky
10. zájem o učení versus snížená motivace při učení ve škole
11. problémy se čtením versus zájem o četbu
12. problémy se čtením versus dobré schopnosti vizuálně-prostorového myšlení a umělecké schopnosti

Nadané děti s dyslexií intenzivně vnímají a prožívají rozpor mezi vlastními schopnostmi a handicapem, což je řadí mezi skupinu nejvíce ohroženou závažnými sociálními a emocionálními problémy. Mnohé z těchto dětí získávají ve škole spíše negativní zkušenosti, které snižují jejich motivaci ke školní práci a vedou k výrazné frustraci. Tito žáci mají potřebu řešit náročnější úkoly a získávat přístup k novým a složitějším podnětům. V důsledku poruchy učení jsou příležitosti dát tyto potřeby najevo, naplňovat je a získávat dobré hodnocení omezeny. To může vést k individuálním emočním problémům, např. úzkost, vnitřní napětí, sebelítost, nebo naopak obranný postoj či agrese. Souběh nadání a poruchy učení je v důsledku velkého rizika závažných emočních a sociálních problémů hodnocen jako dvojitý handicap. Tento rozpor je často doprovázen rizikovým poklesem sebehodnocení, snížením důvěry ve vlastní schopnosti a vznikem záporných emocí, jenž může v konečném důsledku zasáhnout i do širších sociálních vztahů dítěte (tamtéž).

Rozumově nadané děti se specifickými poruchami učení tj. jedinci s dvojitou výjimečností vyžadují taktéž tolerantní a zohledňující přístup, který respektuje charakter



jejich potíží a jejich individuální potřeby a možnosti. Zároveň tito jedinci disponují nevšedními vědomostmi a dovednostmi, které pokud jsou rozvíjeny, přispívají k lepšímu sebehodnocení, sebepojetí, motivaci k dalšímu učení a vzdělávání a v konečném výsledku obohacují celou společnost.

### 3. Jedinec se specifickými poruchami učení

Každý člověk je plnohodnotnou lidskou bytostí, která má své individuální vlastnosti, schopnosti, dovednosti, kompetence, postoje atd. Diagnóza určité odlišnosti v žádném případě neznamená jakékoli ohrožení nebo snad snížení lidských kvalit a hodnot. Naopak ji lze vnímat, přese všechny obtíže, jako životní výzvu s nevšedním potenciálem. Lidé se specifickými poruchami učení mají mnohé neobyčejné schopnosti a vlastnosti, které přispívají k jejich jedinečnosti. Zelinková považuje jedince se SPU za jedinečné a neopakovatelné osobnosti s řadou pozitivních i negativních charakteristik a pouze jednou z nich jsou odlišné výukové schopnosti. V každém je podle ní třeba vidět osobnost, neboť specifické obtíže se nesmějí stát dominujícím prvkem (Zelinková 2009). Společnost bohužel na lidi se SPU často nazírá primárně skrze specifické obtíže, jakožto signifikantní atributy jejich osobnosti. Otázkou je, proč se tomu tak děje. Jednou z možných odpovědí je obecně rozšířená představa poruch učení jako určitých výukových neschopností, obtíží a nesnází. Negativní uchopení projevů SPU, pak mylně vytváří i negativní dojem o těchto jedincích. Vyzdvihnutím pozitivních aspektů poruch učení a jejich přínosu pro společnost jako celek, mohou alespoň z části vymizet nesprávná přesvědčení a stereotypy. K tomuto fenoménu se úzce pojí problematika diagnóz, která byla je zmíněna v úvodních kapitolách.

Přidělení diagnózy specifických poruch učení může individuálně vyvolat určité jevy, které se obecně pojí s problematikou tzv. labellingu, případně škatulkování. Martin (in Kucharská ed. 1999) uvádí tzv. Matoušův efekt, který byl popsán kanadským psychologem Stanovichem. Autor odkazuje na evangelium sv. Matouše (25/29), ve kterém je uvedeno: "Neboť každému, kdo má, bude dáno a přidáno; kdo nemá, tomu bude odňato i to, co má." Na této ukázce Stanovich vysvětluje podstatu situace dětí, kterým to ve škole „moc nejde“. Šikovné a bystré dítě odpovídá pohotově, správně a paní učitelka z něj má radost. Když toto dítě přijde domů, situace se opakuje, rodiče jsou pyšní a chlubí se úspěchy svého potomka. Všestranné povzbuzení přidává dítěti energii do další práce a chuť být úspěšné i příště a začít tak vše příjemné znovu. Naopak dítě s menšími (resp. odlišnými) dovednostmi, ani nemusí být za slabší výkon kritizováno, ale samo vycítí, že dospělým nedělá radost a že jsou zklamaní. Dítě také vidí, že je jeho výkon horší. Postupně ztrácí chuť, snaží se těmto "neúspěšným" činnostem vyhnout, protože očekává další neúspěch. Pokud však jedinec činnost netrénuje, nemůže se v ní ani zdokonalit. Začarovaný kruh se uzavírá. V souvislosti s Matoušovým efektem se potíže dítěte v průběhu času generalizují. Martin dále zmiňuje fenomén naučené bezmocnosti a maladaptivní atribuce. Tyto tendence mohou zesílit, když dítě věří tomu, že má vnitřní nezměnitelnou poruchu učení. Ztráta motivace následně

negativně ovlivňuje konkrétní činnosti. Autor upozorňuje na moc víry v to, že např. dyslexie je vnitřní neschopnost učit se, může výrazně redukovat snahy změnit vzdělávací praxi, jelikož lokalizace problému uvnitř dítěte odvádí pozornost od faktorů prostředí. Např. někteří učitelé předpokládají, že jedinec se SPU vyžaduje specializovanou expertní pomoc, kterou nemůže poskytnout běžný pedagog resp. běžná třída. Na tomto místě Martin cituje práci Skrtice z roku 1991. Autor vyjadřuje domněnku, že pouhá existence oboru speciální pedagogika redukuje motivaci běžných učitelů vytvářet inovativní postupy, jelikož speciální pedagogika odebírá z běžné třídy děti, které by mohly podpořit potřebnou změnu. S ohledem na aktuální snahy o inkluzi resp. integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se tato tendence mění. Na druhou stranu z praxe vyplývá, že mnoho učitelů stále považuje specifické poruchy učení za natolik "tajemný" fenomén, že se tomuto tématu spíše vyhýbají a byli by raději, pokud by byl přesunut do kompetence odborníku právě z oblasti speciální pedagogiky (Martin in Kucharská ed. 1999). Tato práce považuje za žádoucí, aby žáci se SPU byli nejen vnímáni a bylo tak s nimi i, jako s plně integrovanými jednotkami dané třídy, ale bylo s nimi i takto prakticky zacházeno. Stejně jako ostatní jejich spolužáci mají plné právo být považováni za zejména citlivé lidské bytosti.

Děti se SPU jsou často méně sebevědomé než ostatní děti. V podstatě se není čemu divit, protože mnohdy jdou od neúspěchu k neúspěchu, což na sebevědomí nikomu nepřidá. Podle Krejčové a Bodnárové mají proto sklon svádět všechny své problémy na poruchu učení. Zdá se jim, že všichni ostatní mají lehký a báječný život, zatím ten jejich je plný nepřekonatelných překážek. V tomto momentě je dle autorek důležité, aby dítě co nejdříve pochopilo, že každý se v životě s něčím pere a že problémy se nevyhýbají ani dospělým. Někdo má specifickou poruchu učení, jiný se trápí tím, že je příliš vysoký, další má špatné rodinné zázemí, někteří mají zdravotní problémy, které limitují jejich životy. Jedinci se SPU by měli být vedeni k tomu, že vždy lze dosáhnout určitého spokojeného stavu, kdy podobné problémy nelimitují život (Krejčová, Bodnárová 2014).

V současné době je kvalitně propracovaný systém speciálněpedagogických metod, které se v rámci reedukace, kompenzace a rehabilitace snaží o individuální poskytnutí odborné péče, která zmírní následky poruch učení. Psychosociální podpora je oblastí, která není ve spojení s tímto tématem příliš diskutovaná. Přitom ji lze zcela jistě považovat za neméně důležitou součást systému podpory a péče o osoby se specifickými poruchami učení. Proces vyrovnání se s přítomností SPU, motivace k učení a vzdělávání, sebepojetí, sebevědomí, srovnávání se se skupinou vrstevníků apod. jsou zásadními tématy všednodenní

konfrontace jedince s poruchou učení, se kterými je potřeba pracovat a vyřešit případná dilemata a intrapsychické konflikty.

### **3.1 Pohled vývojové psychologie na období 2. stupně základní školy**

V rámci empirické části práce jsou jako cílová skupina první výzkumné oblasti zvoleni žáci 9. třídy. Teoretická část práce tuto skupinu zobecňuje na druhý stupeň základní školy. Z pohledu vývojové psychologie se jedná o ranou adolescenci resp. pubescenci, která zahrnuje věkové rozpětí přibližně 11 – 15 let. Jedná se o životní epizodu, která je v individuální míře charakteristická výraznými změnami ve fyzické, psychické a sociální oblasti života jedince. Dynamika této etapy je vždy spjata s životním příběhem konkrétního jedince, a tak pro jedno může znamenat bouřlivé období, pro jiného vcelku poklidnou součást vývoje. Pubescenti se SPU se také různými způsoby vyrovnávají s přeměnou z dětství v dospělost. Přítomnost individuální potřeby odlišných výukových metod a cílů je v rámci školy a školní třídy mnohdy staví do těžké životní situace, která je především emocionálně a sociálně náročná. Pocity jistoty, bezpečí, ale i uznání a důvěry plynoucí z respektujícího a empatického vztahu s dospělými (učiteli) jim umožňuje získat větší sebevědomí a sebedůvěru.

Podle Eriksonova modelu epigenetického vývoje je období dospívání charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti atd. Zásadním výsledkem adolescence je, zda převládne přesvědčení o dostupné pozitivní perspektivě vlastního směřování tj. sebejistotě, která jedince přesvědčí o vlastních využitelných schopnostech (Vágnerová 2008). Na jednu stranu jsou myšlenky Eriksonova pojetí spíše již tradičním vymezením vývojového období, které logicky nezohledňuje postmoderní vývoj jedince. Na druhou stranu mu nelze upřít určitou nadčasovost chápání intrapsychického konfliktu v období adolescence. U jedinců se SPU je boj s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém častým důsledkem přítomnosti poruchy učení.

Pocit sebejistoty souvisí podle Vágnerové s výraznou potřebou přijatelné pozice ve světě, která zahrnuje oblast výkonu a sociální akceptace. Dospívající si svou pozici musí vydobýt, něčím si ji zasloužit. Nachází se v době, kdy dochází k mnoha změnám, které zvyšují jeho pocit nejistoty a zpochybňují představu světa jako bezvýhradně dobrého a bezpečného místa, ve kterém je každý včetně něj automaticky vítán a ceněn. Dosažením nové přijatelné pozice ve světě získává pubescent i potvrzení určité jistoty. Emoční reakce

dospívajících bývají někdy nepřiměřené, citové prožitky jsou spíše krátkodobé a proměnlivé. Změny emočního prožívání se navenek projevují i větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Přítomen je i emoční egocentrismus, kdy je jedinec přesvědčen, že jeho prožitky a pocity jsou v porovnání s okolím zcela výjimečné. Zároveň je pubescent uzavřenější, introvertnější, nemá chuť projevovat svoje city navenek. Dále se objevuje i precitlivělost na projevy jiných lidí, vztahovačnost, negativismus, hostilita a agresivita (Vágnerová 2008). Vnímání vlastních prožitků jako zcela výjimečných se u dospívajících se SPU vyskytuje především s ohledem na poruchy učení. Mají pocit, že jen oni si procházejí tíživými situacemi, které nikdo nikdy předtím nezažil. Z tohoto důvodu je potřeba, aby jim bylo vysvětleno, že těžké situace jsou běžnou součástí života každého jedince nehledě na to, zda trpí nebo netrpí poruchy učení.

Podle Říčana (2006) je význam vztahu k vrstevníkům jednou z hlavních hybných sil pubescentního vývoje. Skupina vrstevníků, školní třída nebo parta mají stále větší vliv na jedince. Veřejné mínění třídy nebo jiné skupiny je tak silné, že jeho odsudek představuje těžkou hrozbu, kvůli které dospívající často raději riskují konflikt s rodiči nebo učiteli. Snaží se být populární, nebo alespoň nevybočovat (Říčan 2006). Poznatky z vývojové psychologie by měly přispět k lepší orientaci v období, ve kterém se žák aktuálně nachází.

Zasadíme-li tyto charakteristiky pubescentního vývoje do životního příběhu dospívajícího se SPU, uvědomíme si, že je pro něj toto období velmi náročné, a o to více zásadní. Jednotlivé projevy specifických poruch učení jej často staví do těžkých situací, jak v běžném životě, tak ve školní třídě. Jeho přání po nalezení adekvátní pozice ve světě např. ve školní třídě je velmi silné. Stejně tak jako snaha nevybočovat, ale být vnímán jako legitimní člen skupiny – jako „normální“. Adekvátní péče o tohoto jedince a stejně tak kvalitní a přínosná osvěta ohledně konkrétních specifík poruch učení, vytvářejí podmínky a prostředí, ve kterém se vrstevníci (spolužáci) vzájemně tolerují, respektují a jsou empatičtí k druhým. Toto klima třídy je spoluvytvářeno učiteli, kteří disponují různými metodami např. z oblasti osobnostní a sociální výchovy, ale taktéž svou přirozenou lidskostí a hodnotami vzájemné tolerance a respektu.

### 3.2 Důsledky SPU pro jedince v období dospívání

Důsledky specifickým poruch učení jsou velmi individuální, přesto lze i v této heterogenní skupině jedinců nalézt určité společné projevy. Jedním ze stěžejních momentů v životě žáka s poruchami učení je období základní školy, především přechod z prvního stupně na stupeň druhý, kdy se mění období středního školního věku v období staršího školního věku a z biologického hlediska tak začíná první fáze dospívání tj. pubescence. Vztah školáka ke škole, učení, spolužákům, učitelům se v průběhu školní docházky mění a závisí na mnoha proměnných, například, jak je žák úspěšný, jak jej vnímají spolužáci a učitelé, zda naplňuje očekávání svoje, rodičů, učitelů atd. Vágnerová (2008) vymezuje roli školáka jako roli obligatorní, která je obecně chápána jako potvrzení normality dítěte. Škola ve značné míře také ovlivňuje rozvoj identity jedince, zejména jeho sebehodnocení, sebeúctu a další očekávání. Sebehodnocení, sebeúcta, sebevědomí jsou psychickými oblastmi prožívání, které bývají u žáků se specifickými poruchami učení náchylnými a na jejich pozitivním vlivu závisí prožívání, vnímání a chování jedince nejen v přítomnosti ale taktéž v budoucnosti.

Žák se SPU (na druhém stupni základní školy nebo na škole střední) je značně náchylný na školní úspěchy. Michalová uvádí, že se tento žák často potýká s pocity méněcennosti, vlastní nedostačivosti, odporem ke škole, obtížně se začleňuje do vrstevnické skupiny a třídy, komplikuje se jeho vztah k učitelům a rodičům. Důvodem těchto stavů je, že žák vynakládá na překonávání svých obtíží maximální úsilí (větší než jeho spolužáci a vrstevníci), přesto dosahované výsledky jeho snaze neodpovídají. Pokud mu není včas poskytnuta pomoc a podpora, může se projevit neurotizace. Je ověřené, že když uspěje dobrý žák, pokládá tento úspěch za výsledek své vlastní snahy, když však uspěje dyslektik, většinou svůj úspěch pokládá za náhodu či štěstí; v případě neúspěchu se utvrzuje v názoru svého okolí, že je hloupý. Učitelé by měli nejdříve dobře porozumět tomu, jaké jsou kognitivní a afektivní projevy např. dyslexie, a teprve potom mohou vytvářet postupy, s jejichž pomocí mohou žáci se SPU dosahovat náležitých úspěchů ve škole i v osobním životě. Realistické cíle, které budou pro jedince dosažitelné, narušení neustálé selhávání a také přispějí k odejmutí nálepky "lenosti a nenapravitelnosti" (Michalová 2004).

Z tohoto příspěvku lze pochopit, že adekvátní školní prostředí, znalí učitelé a reálné cíle mohou ve velké míře pozitivně ovlivnit školní úspěšnost žáka s poruchami učení a pomoci mu tak nahlížet na sama sebe jako na kvalitního, úspěšného jedince se zdravým sebevědomím, které se prolíná i do osobního života a spokojenosti.

Uvedené důsledky specifických vývojových poruch učení se v obdobné nebo lehce pozměněné podobě objevují v běžném životě jedinců. Pocity úzkosti, méněcennosti, nejistoty,

nedůvěry v sebe sama, neúspěchu se taktéž objevují vlivem poruch učení v každodenních činnostech. Dospívající a dospělí jedinci se specifickými poruchami učení preferují ve volném čase aktivity, které vyzdvihují jejich pozitivní vlastnosti a dovednosti.

### **3.3 Projevy poruch učení v každodenním životě dospělých**

Lidé se specifickými poruchami učení obohacují naši společnost zejména v jejich vědeckých, kulturních, uměleckých a dalších profesních oblastech. Jejich životním úspěchů předcházely mnohdy náročná období zejména povinné školní docházky, která se zaměřovala na jejich slabé stránky. V současnosti je žákům se specifickými poruchami učení poskytována široká škála odborné péče a pomoci. Neznamená to však, že všednodenní realita neobsahuje těžké životní příběhy, jejichž stresy podmiňuje základní škola. Již děti se SPU na základní škole potřebují vědět a znát, že mnozí významní vědci, umělci, spisovatelé, herci, atd. se v životě potýkali např. s dyslexií, ale přesto (nebo díky tomuto faktu) dokázali svět rozvíjet a kultivovat. Mimo jiné má tato znalost potenciál učení nápodobou či ztotožněním.

Projevy specifických poruch učení jsou do určité míry celoživotním jevem, který v různé míře ovlivňuje život dospělého jedince. Není tedy pravda, že mají vliv pouze na dovednosti čtení, psaní a počítání. Vždy záleží na individuálních vlastnostech, schopnostech a dovednostem jedince v možnostech kompenzace a rehabilitace. Přesto tyto poruchy mohou jedince doprovázet po celý jeho život.

Pokorná (2010) předkládá obsáhlý přehled důsledků poruch učení v dospělosti: snížená krátkodobá paměť, nedostatečné fonologické zpracování informací, nedokonalá koordinace ruky, oka a dalších funkcí, a proto dochází ke špatnému zapamatování instrukcí, nedokonalému uspořádání věcí, událostí a myšlenek vůbec. Obtíže jsou také zřejmé ve schopnosti zapamatovat si a uspořádat zejména čas a prostor. Tito lidé řeší úkoly chaoticky, náročnými cestami, náhle se rozhodují, bez dostatečného uvážení situace. Mají pocit, že jsou informacemi zahlceni. Nejsou schopni déle sledovat přednášku, soustředit se na práci, neboť je jakýkoliv podnět vyruší. Na druhou stranu jsou dospělí jedinci s poruchami učení vybaveni jinými pozitivními vlastnostmi a schopnostmi, které kompenzují a originálně rozvíjí jiné dovednosti.

V roce 2012 byl natočen dokumentární film *Dar Dyslexie*. Autorem je Jaroslav Černý, dospělý dyslektik. Dokument prezentuje několik životních osudů dospělých lidí, kteří jsou velmi nadaní a úspěšní především v umělecké akademické sféře, mimo jiné jsou dyslektici. V rámci jednotlivých příběhů zaznívají individuální vzpomínky a zkušenosti. Například,

že jedním z největších neštěstí je šikana a negativní motivace ze strany učitelů a následné podlomené sebevědomí, nepochopení a nevíra v sebe sama a své já. Dále také učitelé, kteří ne zcela rozumí pojmu "dysporuchy" a nerozumí tomu, co se dyslektik může a nemůže naučit. Nejtěžší situace jsou v okamžicích, kdy nemá jedinec s dyslexií porozumění. Pokud dyslektik začne bojovat, pak se nezastaví a bojuje, dokud nemá kladné výsledky. Účinkující v tomto filmu na druhou stranu představují svoje silné stránky - oblasti, ve kterých výrazně převyšují ostatní např. intaktní jedince. Slovy jednoho z nich "se jim to v hlavě točí jinak". Možná právě proto nebo díky tomu, že vše dělají mnohem složitěji, detailněji a s větší energií (Černý [2012]).

### 3.4 Pozitivní aspekty SPU

Česká (nejen odborná) literatura ve většině charakteristik popisuje jednotlivé specifické poruchy učení jako poruchy, neschopnosti, obtíže či nedostatky. Toto negativní chápání vede v konečném důsledku ke vnímání těchto jedinců jako lidí, kteří jsou primárně nedostačiví v oblasti čtení, psaní nebo počítání. Oproti tomu například americké terminologie poruch učení se snaží o vyzdvihnutí a podporu pozitivních aspektů, které jsou součástí projevů jednotlivých poruch učení.

Dyslexie je jakýmsi sborníkem schopností, které jsou ve své podstatě výhodou, pokud jsou správně uchopeny. Právě tyto schopnosti, které mají potenciál být výhodou, jsou často podceňovány nebo dokonce neznámy. Ne každý jedinec s dyslexií má stejné silné stránky. Nicméně prostřednictvím jejich znalosti na ně lze pozitivně výchovně působit a ony se tak mohou plně rozvinout a přispět tedy ke kvalitnímu rozvoji a sebevědomí dítěte. Mezi pozitivní aspekty dyslexie patří mimo jiné (Happy Dyslexic, [b.r.]):

- schopnost měnit a utvářet odlišné způsoby vnímání
- uvědomovat si kontext okolního prostředí
- zvědavost
- intuice a porozumění
- mnohorozměrné a vícesmyslové myšlení a vnímání
- živá představivost
- kreativita
- schopnost vizuálního, prostorového a laterálního myšlení
- láska ke složitosti
- ambice a vytrvalost



- schopnost vidět věci jinak než ostatní
- nepodléhání a nenásledování davového schování
- schopnost vidět vzájemné propojenosti a odlišnosti
- holistické vnímání: orientace v detailech, zachycení důležitých prvků
- prožitek myšlenky jako reálného obrazu

Podobné a další dary dyslexie uvádí Davis (2010), které mimo jiné spatřuje jako velmi žádané v dnešní moderní společnosti např. intuice, multidimensionální vnímání, živá představivost, zvědavost, vhled, myšlení v obrazech atd. Na několika příkladech ukazuje, že genialita lidí s dyslexií není zapříčiněna dyslexií, ale naopak, že dyslexie činí tyto lidi geniálními. Samozřejmě netvrdí, že každý člověk s dyslexií je génius, ale domnívá se, že je velmi důležité pro sebevědomí jedinců s dyslexií, aby věděli, že jejich mysl funguje stejným způsobem jako mysl mnoha geniálních lidí. Snad ještě více zásadním je fakt, že mít problémy se čtením, psaním a počítáním, neznamená, že je někdo "hloupý". Stejně psychické funkce, které způsobují genialitu, také vyvolávají tyto problémy.

Současné výzkumy dokládají, že dochází k určitému zvratu ve vnímání dyslexie. Objevují se mnohá fakta, která ukazují, že lidé s dyslexií mají určité lepší dovednosti než ostatní lidé z intaktní společnosti. Na dyslexii se proto přestává nazírat jako na překážku, ale je pojímána jako výhoda, především v uměleckých a vědeckých oblastech. Právě lidé s dyslexií jsou zastoupeni v profesích, jakými jsou např. právníci, lékaři, vědci, umělci a designeři. Existuje tedy celá řada situací, ve kterých jsou lidé s dyslexií v roli vynikajících žáků. Schopnost umět rozpoznat výrazné schopnosti těchto jedinců, umožní pochopit celou oblast poruch učení komplexněji. Prostřednictvím této znalosti by mělo být následně vzdělávání orientováno nejen směrem napravování nedostatků, ale zejména by mělo stavět na silných stránkách (Annie Murphy Paul, ©2012). Jak uvádí Rýdlová: „*I přes potíže se čtením a psaním se dyslektici stávají slavnými lidmi*“. Mezi slavné dyslektiky patří: Dwight Eisenhower, John F. Kennedy, Winston Churchill, Albert Einstein, Charles Darwin, Thomas A. Edison, Alexandr Graham Bell, Leonardo da Vinci, Hans Christian Andersen, Walt Disney, Tom Cruise, Whoopi Goldberg, Cher a mnozí další (Rýdlová 2010). Intaktní společnost i jedinci s poruchami učení by měli vědět, že tito úspěšní lidé měli poruchy učení a přesto nebo díky tomu se zapsali do dějin lidstva.

#### **4. Žák se specifickými poruchami učení ve školním prostředí**

Specifické poruchy učení zasahují do oblastí motivace, výkonu, psychického prožívání a sociálních vztahů žáka v edukačním procesu. Vliv konkrétních projevů jednotlivých specifických poruch učení ve vyučování je individuální s ohledem na osobnost žáka, roli učitele (případně působení asistenta pedagoga), sociální vztahy ve třídě atd. Bartoňová uvádí, že žák často trpí pocity úzkosti a marnosti vynaloženého úsilí, které neodpovídá výsledku. Je velmi citlivý na jakoukoli kritiku, hůře zvládá situace vyžadující vyšší míru frustrační tolerance a na zadané úkoly někdy reaguje rezignací, aniž by na nich začal pracovat. Dále autorka upozorňuje na to, že poruchy učení ovlivňují i oblast pracovních a studijních dovedností, kdy má žák problémy s organizací pracovních, studijních a volnočasových činností, vyžaduje kontrolu dodržování studijního režimu, není schopen dělat si samostatně zápisky při výkladu, je snadno unavitelný, a proto se méně soustředí. Pro školní práci jsou charakteristické výkyvy výkonu napříč předměty, které jsou ovlivněny projevy SPU (Bartoňová in Pipeková et al. 2010). Školní prostředí je nutné zabezpečit tak, aby se v něm žák cítil důvěrně a měl možnost zažívat úspěch nejen za dobré výsledky, ale i za vynaložené úsilí, které nemusí vždy odpovídat finálním výsledkům. Podle Michalové (2004) je cílem vyučovacího procesu vytvořit pro žáka přijatelné podmínky, aby byl jeho výkon co nejlepší. Neznamená to osvobození od školních povinností, ale vytvoření takových podmínek v rámci vyučování, aby byl schopen splnit požadavky adekvátní jeho schopnostem. V konečném důsledku se podle Vágnerové (2005) specifická porucha učení může stát sociálním stigmatem, neboť dítě bývá často a opakovaně hodnoceno jako neschopné a neochotné pracovat. Práce a péče o jedince se specifickými poruchami učení musí být zaměřena nejen na kompenzaci a reedukaci jednotlivých obtíží, ale stejně tak i na psychosociální podporu a techniky zvládání stresových a dalších náročných životních situací, které mohou být ovlivněny přítomností poruchy učení.

Vypsané potíže v oblasti pracovních a studijních dovedností a schopností je nutné chápat jako pouze jednu ze stránek jedince, které nejsou fatálním a terminálním závěrem jeho celkových kompetencí. Naopak jedinci se specifickými poruchami učení vykazují mnoho speciálních schopností, které jsou v porovnání s běžnou populací méně zastoupené. Bożena Wszeborowska - Lipińska (in Kucharská 1999) se domnívá, že by bylo lépe nepojímat vývojové poruchy učení jako syndrom zahrnující velké množství symptomů, ale spíše jako zvláštní vzorec učení, který zahrnuje oblasti současně nadprůměrných i nižších funkcí. Ostatně tak tomu je v rámci celé populace - každý jedinec má své silné a slabé stránky, což z něj na rozdíl od lidí se specifickými poruchami učení nedělá odlišnou skupinu.

Na druhou stranu je třeba adekvátně reflektovat závažnost specifických poruch učení do té míry, aby jejich projevy nebyly zlehčovány, ani přeceňovány.

Jucovičová, Žáčková, Sovová (2001) upozorňují na rozvoj tzv. sekundární problematiky na druhém stupni základní školy. Jedná se o rozvoj obtíží, které sice přímo neplynou z poruchy, ale úzce s ní souvisí. Primární problematika zahrnuje obtíže, které jsou charakteristické pro jednotlivé typy poruch učení. Sekundární problematika představuje nejen výukové obtíže a nedostatky ve výuce, ale také náročnosti v psychickém prožívání a zvládání emočně vypjatých situací. Kromě pocitů úzkosti, nejistoty, sníženého sebevědomí a sebedůvěry dochází k reaktivním změnám v chování jakožto způsobu obranné reakce. Dále autorky uvádějí možnost výskytu neurotického reagování, které se projevuje zvýšenou afektivitou, neklidem, nesoustředěností, nebo i psychosomatickými obtížemi např. bolestmi hlavy, zažívacími potíži, neurózami řeči, nočními děsy či enurézami. Může se objevit i reaktivní chování ve formě útěků z vyučování, rodiny, ale i útěků do nemoci, do vnitřního světa fantazie – od reality. Vyskytuje se i lhaní jako negativistická reakce na odvrácení potíží. Někteří jedinci se snaží upoutat pozornost prostřednictvím nevhodných způsobů, které negativně působí klima celé třídy a zejména na přístup učitele k tomuto žákovi (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2001). Role učitele je v těchto situacích velmi důležitá, protože má značný vliv na motivaci a sebedůvěru žáka.

Žáci s poruchami učení se mohou častěji stávat předmětem posměchu ostatních spolužáků, cítí se osamělé a někdy obtížně navazují pozitivní vztahy k ostatním spolužákům. Podle Šauerové, Špačkové a Nechlebové se řada těchto dětí snaží v kolektivu zaujmout, a to pomocí sociálně nevhodných způsobů interakce. Stávají se tak např. třídními šašky, někdy se uchylují k agresivnímu způsobu chování nebo používají různé způsoby uplácení, např. dárky, vypracovávání domácích úkolů apod. Postavení jedince ve třídě následně ovlivňuje utváření jeho postojů ke škole, k výuce a promítá se i do samotné výkonnosti. Specifické poruchy učení neohrožují jedince jen po stránce naukové, ale i po stránce sociální a psychické. Především v případech, kdy se nevhodné sociální strategie kvůli reakcím z okolí fixují (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012). Vrstevníci a spolužáci potřebují být také informováni o příčinách a důsledcích poruch učení, aby jim mohli snáze rozumět a případně i pomoci.

Způsob, jakým žák své výukové obtíže interpretuje, je velmi důležitý, protože ovlivňuje i jejich prožívání, ochotu spolupracovat a víru v úspěšnost vynaloženého úsilí. Výukové nesnáze a opakované neúspěchy představují zkušenost, která je zpracovávána způsobem, který je adekvátní aktuální emoční zralosti a úrovni uvažování. Vědomí emoční

akceptace dodává jedinci sebedůvěru a podporuje jeho sebeúctu. Pozitivní hodnocení výkonu či chování příznivě ovlivňuje i očekávání a víru v možnosti zvládnání budoucích požadavků (Matějček, Vagnerová a kol. 2006). Čáp s Marešem (2007) dodávají, že pokud žák vyhodnotí situaci jako záležitost, kterou nemůže sám ovlivnit, volí pak jiné copingové strategie. Posuzuje-li žák situaci jako neovlivnitelnou, i když mu okolí připomíná jeho odpovědnost, vznikají v něm silné pocity viny, vzteku, frustrace atd.

Přítomnost specifických poruch učení signalizuje větší míru pravděpodobnosti, že individuální vývoj žáka bude v emocionálních, kognitivních a sociálních oblastech vykazovat rizikové jevy. Jedním z častých jevů je naučená bezmocnost, která vzhledem k mnohdy dlouhodobé opakované neúspěšnosti vyvolává u těchto žáků řadu emočních, fyzických, sociálních a psychosomatických potíží. Čáp a Mareš (2007) popisují naučenou bezmocnost jako jev, kdy žák nabývá pocitu, že on sám nemůže kontrolovat a řídit běh věcí, neboť přes veškerou jeho snahu a úsilí o zvládnutí situace, dochází k selhání. Pokud tento žák úspěchu dosáhne, nedokáže si však uvědomit, co přesně a jak to udělal. Neumí se tedy poučit z úspěchu. Praktický dopad naučené bezmocnosti staví žáka do určité "spirály", která se nekonečně točí. Žák potřebuje vhodnou psychosociální a pedagogickou intervenci, která ukončí kolotoč neúspěchů a zklamání. Je na učiteli, dokáže-li identifikovat, že se žák v této situaci nachází a zda umí adekvátně reagovat a modifikovat individuálně dle potřeb a možností žáka výukové cíle, metody a obsahy. Prožitek dlouhodobějších úspěchů a ocenění za vynaloženou snahu je pro žáky se SPU velmi motivujícím faktorem, který výrazně přispívá k nárůstu sebevědomí a osobní odpovědnosti za vykonanou a pozitivně hodnocenou práci. Vymezení se proti naučené bezmocnosti je na druhou stranu křehké a náchylné na jednotlivé i menší neúspěchy, stresové situace a individuální psychické stavy žáka. Tyto faktory upozorňují na to, že žákovi by měla být věnována péče po celou dobu základního vzdělávání (případně dále po dobu studia střední školy), která bude systematická a aktuální stavu žáka a požadavkům výukového období.

Na důsledky individuálních strategií zvládnání zátěže a fenoménu naučené bezmocnosti reaguje empirická část práce, neboť prostřednictvím kvalitativního šetření formou rozhovorů odhaluje zkušenosti a pocity, které jsou těmito jevy vyvolány. Následně jej zprostředkovává pedagogům v podobě zážitkového semináře.

Následující citace ukazuje, jak zavádějící a diskriminující mohou být požadavky školy, pokud nezohledňují individuální potřeby zejména žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale taktéž ostatních jedinců, neboť každý se svou podstatou jedinečný.

*"Jednou se zvířata usnesla, že pro svá mláďata udělají školu, která by je dobře připravila na všechny nástrahy života. Pro novou školu vytvořila i osnovy, které měly pokrývat všechny nejdůležitější schopnosti, tj. běh, plavání, létání a šplhání. Hlavním cílem bylo dosáhnout toho, aby všichni živočichové tyto schopnosti zvládli. Do prvního ročníku chodila jen tři zvířata, kačena, veverka a zajíc. Podívejme se teď blíže na jednotlivé žáky nové školy, i na to, jak se jim v prvním pololetí školního roku dařilo:*

*Tak třeba kačena. Byla výbornou plavkyní. V plavání byla vlastně mnohem lepší než její učitel. Jen s odřenýma ušima však zvládala létání a téměř úplně propadla v běhu. Proto musela zůstat po vyučování ve škole a místo plavání, které jí dobře šlo a hodně ji bavilo, se věnovala pouze a pouze tréninku v běhu. Zato zajíc byl v běhu vynikající. Ale co naplat, vůbec nezvládal plavání. A tak i on musel zůstat po vyučování ve škole a celá odpoledne trénovat v rybníce.*

*Také veverka měla ve škole problémy. Byla sice nejlepší ve šplhu, ale velký problém měla v létání. Nejhorší bylo, že učitel po ní chtěl, aby létání trénovala ze země směrem vzhůru, a to jí zrovna vůbec nešlo. Chodit do nové školy ji hrozně znervózňovalo, předstírala stále, že je jí špatně a že ji bolí hlava. I tato skutečnost měla velký vliv na její výkon ve šplhu, zejména ovšem na její vysvědčení. Nakonec dostala ze šplhu trojku a z létání čtyři méně.*

*A tak ve druhém pololetí školního roku musela všechna zvířata usilovně trénovat to, v čem nikdy nemohla vyniknout, protože na to neměla schopnosti ani sebemenší předpoklady. Žádnému z nich už zároveň nezbyl čas, aby se zdokonalilo v tom, co mu šlo dobře, co je bavilo, v čem bylo lepší než ostatní a v čem mohlo nakonec vyniknout." (Weinfeld in Portešová 2011, s. 154). Nejen z pohledu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vzdělávací systém částečně postaven na společných osnovách, které jasně vymezují úspěch a neúspěch. Je potřebné, aby vzdělávací cíle a témata tvořily jednotnou strukturu vzdělávacích plánů. Na druhou stranu je žádoucí, aby uměla pružně reagovat na možné odlišnosti a vnímala je jako obohacující diverzitní prvky, které respektuje a zohledňuje.*

Na rozdíl od českých publikací, se v mnoha zahraničních objevují vzdělávací a výchovné přístupy, které na prvním místě předkládají silné stránky, tzn. nadprůměrné schopnosti a vědomosti dětí a žáků se SPU. Tito jedinci jsou považováni za velmi kreativní, neboť navzdory odlišnostem mají mnoho kognitivních a emocionálních schopností, které značně převyšují kvalitu těchto schopností u intaktních lidí. Lidé s dyslexií dokáží čerpat ze svých výhod a díky nim tzv. zasáhnout cíl. Mezi tyto vlastnosti patří empatie, tvořivost, vědomosti, kritické myšlení a slovní zásoba. Další významnou schopností je umění hledat

a nacházet alternativní cesty ve vzdělávání a inovovat strategie použitelné v učení, práci a úspěchu v životě. Základní principy práce v edukačním ale i profesním a osobním životě je identifikace a uznání individuálních schopností, povzbuzení a podpora jiného způsobu myšlení, vhodné načasování výchovné intervence do oblasti silných stránek a zajištění alternativních cest pro získávání informací (The Yale Center for Dyslexia & Creativity, ©2015).

#### 4.1 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Jako autentický úvod do problematiky vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení budou sloužit níže uvedené výroky (Zelinková, Čedík 2013, s. 19), které dokládají osobní prožitky a pocity spojené s obtížemi ve škole a v učení:

*"Čtení mi nešlo, dostával jsem pětky, neuměl jsem napsat diktát s menším počtem."*

*"Stresuje mě čtení před celou třídou, trvá mi dlouhou dobu, než si v duchu slovo rozložím na písmena, potom znovu pospojuji a přečtu, koktám, dělám velké množství chyb, cítím se trapně."*

*"Styděl jsem se, opakovaně mi to nešlo."*

*"Největší stres zažívám při psaní testů, mám strach, že se nestíhám, dostávám křeč do ruky."*

*"Dodnes si nejsem jistý, jestli někdo chápe mé pocity, mé potíže".*

*"Nevydržím se soustředit déle na učivo a ztrácím se v probírané látce."*

S výše uvedenými výroky souvisí i další mýty kolem dyslexie resp. kolem specifických poruch učení obecně (Zelinková, Čedík 2013, s. 48):

*"Dyslektik je ten, kdo má papír na lenost."*

*Student na střední škole, který má dyslexii, na ní nemá co dělat, protože sem patří pouze chytrí studenti.*

*Student s dyslexií nemůže být odborníkem.*

*Kdo na to nemá, nemůže studovat."*

V současné době je stále možné setkat se se žáky, kteří nemají specifické poruchy učení diagnostikované, i když jejich projevy vykazují možnou přítomnost těchto poruch. Nejen proto je potřeba znát základní jevy, které tyto dysfunkce indikují. Význam diagnostiky je v tomto případě důležitý především z toho důvodu, že opravňuje jedince k využívání podpůrných a vyrovnávacích pomůcek tzn., že žáci tak mají nárok na integraci, individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga. Na druhou stranu je potřeba uvědomit si, že výsledek

diagnostiky – diagnóza může mít negativní dopady na jeho sebevědomí, motivaci, na jeho vztahy k ostatním spolužákům, přístup učitelů atd. S ohledem na tyto okolnosti je zapotřebí pracovat s osobními diagnostickými velmi opatrně, diskrétně a s respektem k individuálním vlastnostem a kvalitám konkrétního žáka. Jucovičová, Žáčková, Sovová (2001) překládají tyto základní projevy dysfunkcí:

1. výrazné a dlouhodobé potíže v pravopise, čtení, psaní nebo počítání, které jsou netypické, neodpovídají výukovému zanedbání
2. typické specifické obtíže a chyby plynoucí z jednotlivých poruch učení, odlišné percepčně kognitivní a senzomotorické schopnosti
3. disproporce mezi úrovní školních výkonů a předpokládanou úrovní celkových schopností
4. zjevné výkyvy ve školních výkonech, známkách např. selhání v učivu, ve které byl žák původně velmi úspěšný; zapomínání pomůcek na vyučování a domácích úkolů; nápadnosti v chování (psychomotorický neklid, hyperaktivita nebo hypoaktivita, nesoustředěnost, emoční labilita)
5. rezistentnost projevů při používání běžných výukových postupů, potíže dále přetrvávají, i když je dítěti věnována intenzivnější péče např. formou doučování

Jedná se spíše o negativní rysy specifických poruch učení. Na tomto místě určitě platí lidové přísloví: každý máme někde ubráno, jinde zase přidáno. Žáci se SPU mají mnoho silných stránek, které ostatní intaktní spolužáci nemají nebo nemají rozvinuty v také míře. Tomuto tématu se věnuje kapitola Pozitivní aspekty SPU.

Podle Bartoňové (in Pipeková et al. 2010) je úspěšnost edukace založena na dodržování následujících podmínek:

- učitel, který zná a respektuje specifické problémy žáka, individuální práce se žákem, respektování jeho pracovního tempa, časté opakování probraného učiva,
- přihlédnutí k charakteru žákovy poruchy při klasifikaci a hodnocení (doporučuje se slovní hodnocení),
- používání ověřených i nových metod náprav,
- snížený počet žáků ve třídě, zařazení do vhodné skupiny žáků,
- přehledné a strukturované prostředí, tak aby mohly být uplatněny i potřeby žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, podmínky pro klidnou, samostatnou práci,
- pravidelný režim dne (pravidelné procedury, jasně stanovená pravidla chování),
- pravidelná relaxace (uvolnění psychického napětí),
- dobrá komunikace školy s rodiči,
- aktivní spolupráce s rodiči zaměřená na jednotnost přístupu

S ohledem na zmíněné zásady je významná především jednotnost přístupu v rámci aktivní spolupráce rodičů, školy (učitelů) a žáka. Do určité míry jen on sám nejlépe rozumí tomu, jaký je a jaké jsou jeho potřeby a možnosti tj. silné a slabé stránky. Proces přenesení kompetence na žáka samotného jako odborníka na jeho obtíže je velmi křehký a závislý na mnoha okolnostech, např.: individuální projevy a věk jedince, role rodičů a učitelů, atd. Na druhou stranu mu dává možnosti vyjádřit se a podílet se na procesu vzdělávání, který pro něj tak nemusí představovat odosobněný plán učení. Dalším stěžejním bodem je učitel, který zná a respektuje specifické projevy žáka a volí individuální přístup v práci s ním. I když je osvěta kolem specifických poruch velmi hlasitá, stále existuje mnoho (nejen) učitelů, kteří projevy poruch učení považují za pouhou lenost, neochotu a alibismus žáka.

Aktuálně existuje široká řada nejrozličnějších tištěných a online materiálů, které se buď primárně soustředí na problematiku vzdělávání žáků se SPU, nebo jsou určeny pro širší skupiny studentů. Jedinci se SPU využívají podpůrné, kompenzační a speciální pomůcky, protože potřebují získávat informace co nejvíce smyslovými cestami. Následně si je mnohem lépe zapamatují (Krejčová, Bodnárová 2014). Mimořádně důležitá je také spolupráce mezi rodinou a školou. Bez respektování určitých výchovných pravidel a pomoci rodiny při domácí přípravě dítěte, není možné dosáhnout výraznějšího zlepšení (Slowík 2007).

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení vyžaduje nejen individuální a tolerantní přístup, ale také nutné nadšení, empatii a silnou motivaci zprostředkovat těmto jedincům učení v takové podobě, která pro ně bude užitečná, motivující a ohleduplná. Spolupráce učitele a žáka se SPU zajisté přináší mnohé jedinečné zážitky, zkušenosti a inovátorské přístupy, které jsou těmto žákům vlastní. Inspirujícím příkladem jedinečné a smysluplné práce je příběh pana profesora Zdeňka Matějčka, ve kterém popisuje své „první dyslektiky“: *„Jmenoval se Jiří Vršata a byl to chlapec ze třetí třídy, který nedokázal přečíst ani správně napsat jedno jediné slovo. Začal jsem s ním cvičit psaní podle paní Fernaldové. Dítě si vymyslí „nejtěžší slovo“, jaké zná a jaké by nikdy nenapsalo. Vršata si vymyslel slovo „automobil“. To slovo napíšeme velkým psacím písmem na papír a žák každé písmeno po pořádku prstem obtahuje a nahlas vyslovuje. Dělá to tak dlouho, až se naučí celé slovo napsat poslepu. Chlapec k tomu potřeboval asi dvacet nebo třicet opakování. Ale potom, když najednou si sám diktoval písmena a z paměti je teď na papíře zaznamenával a když mu nakonec vyšlo celé dlouhé slovo v plné parádě a když si to ještě po sobě poprvé v životě dokázal přečíst, byl to pro něho zázrak nad zázraky. Kluk vyskočil a popadl mě kolem krku! A vykřikoval, že je to báječné a že se to bude takhle pořád a pořád učit. To jeho nadšení a ty jeho zářící oči! Něco takového se nezapomene! Tenhle zážitek mě chytil a nepustil – stejně tak*



*jako jeho samotného. Vrňata se číst naučil – a já u dyslexie zůstal dodneška.*“ (Jandourek, Elblová 1999, s. 153 – 154).

#### **4.1.1 Klasifikace a hodnocení žáka se SPU**

Klasifikace a hodnocení tvoří základní formy pedagogické diagnostiky. Výsledek této diagnostiky je mnohdy jediným kritériem úspěšnosti nebo neúspěšnosti žáka v rámci jeho vzdělávacího procesu. Problematika, jakým způsobem hodnotit výkony jednotlivých žáků v daných předmětech, je předmětem mnoha diskuzí. Z pohledu tématu této práce je třeba podívat se na to, jakou formou mají být hodnoceni žáci se SPU tak, aby byly zohledněny jejich individuální vzdělávací potřeby a možnosti. Na průběžnou a celkovou klasifikaci žáka je mnohdy pohlíženo jako na jediný objektivní fakt, který jasně dokládá, zda-li je jedinec úspěšný či neúspěšný. Může se dokonce zdát, že hlavní úlohou školy je hodnotit, klasifikovat a ještě jednou hodnotit a klasifikovat. Cílem vzdělávání by neměla být známka, ale sebevědomý žák, který je motivován do dalšího vzdělávání, umí se učit, zná své učební styly a preference, kriticky analyzuje informace, zná své silné a slabé stránky atd. Hodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami učení je pro mnohé učitele frustrující otázkou, na kterou neumí najít odpověď. Resp. se někteří z nich domnívají, že na každého "platí stejný metr". Předsudky, stereotypy ale i osobní antipatie mohou v konečném důsledku z klasifikace a hodnocení žáka zapříčinit negativní psychické a sociální reakce ve vztahu ke konkrétnímu jedinci.

Tato podkapitola si neklade za cíl předložit veškeré směrnice a doporučení, ale podat ucelený přehled základních předpokladů kvalitního a adekvátního hodnocení a klasifikace s ohledem na možnosti a potřeby žáka.

Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení mohou velmi zásadně ovlivnit jejich další vývoj v oblastech motivaci k učení a dalšímu vzdělávání, sebehodnocení a sebepojetí, sociálního postavení mezi ostatními vrstevníky a spolužáky. Zelinková (2009) zdůrazňuje, že žáky se SPU lze hodnotit slovně v souladu s IVP a tak, aby byla zachycena úroveň vědomostí a dovedností žáka. Formulace slovního hodnocení není vhodné převádět na běžné číselné klasifikační stupně, neboť těmito stupňům neodpovídají. V případě číselné klasifikace musí být respektovány speciální vzdělávací potřeby. Autorka dále uvádí, že se znalostí specifických projevů jednotlivých poruch učení lze v různé míře tolerovat tyto okolnosti: pomalé pracovní tempo, obtíže ve čtení ve všech předmětech, používání kompenzačních pomůcek např. kalkulačka, gramatické přehledy atd. Žák s poruchou učení může opakovat ročník pouze za předpokladu, že mu opakování prospěje.

Úkolem hodnocení žáků se SPU je zjišťování a posuzování úrovně v určitém období, s cílem poskytnout žákovi zpětnou vazbu, prostřednictvím níž získává informace o tom, jak danou látku zvládá. Hodnocení je zaměřeno na celou osobnost žáka a orientuje se především na jeho kladné stránky osobnosti (Bartoňová in Pipeková et al. 2010). Hodnocení by nemělo sloužit jako prostředek potrestání jedince za nedostatečný výkon. Hodnoceny by neměly být samotné projevy konkrétní poruchy. Naopak by předmětem hodnocení měly být silné stránky jedince, sebemenší pokroky a především úsilí osvojit si danou látku.

O účincích školního hodnocení na žáka rozhoduje souběh několika faktorů, které Slavík (1999) uvádí v podobě určitého vzorce:

psychický terén + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka

Slavík upozorňuje, že čím zápornější jsou jednotlivé položky na levé straně rovnice, tím nižší je i žákova pohoda ve výuce. Lze jen doplnit, že vliv přítomnosti nebo absence žákovy pohody ovlivňuje jeho motivaci, sebevědomí, sebepojetí a sociální vztahy ve škole (s učiteli a spolužáky) a v rodině.

Hodnocení by měly zrcadlit učitelovy praktické dovednosti uzpůsobení cílů, metod, forem a obsahů vyučování žakovým individuálním možnostem a potřebám s ohledem na charakter jeho obtíží. Zároveň by měly být odrazem žákova reálného úsilí a snahy, ve kterém nezneužívá diagnózy specifických poruch učení ve smyslu polehčující okolnosti, která mu zaručuje nenáročné absolvování vyučování. Výchozím předpokladem úspěšnosti žáka (tím i jeho pedagoga) zůstává skutečnost, že cíle, metody a obsahy vzdělávání musí umět individuálně reagovat na potřeby a možnosti konkrétního jednotlivce. Rigidní a neměnné vzdělávací cíle ve své podstatě determinují každého účastníka k neúspěchu, protože neumět je vždy snazší, než umět.

## 4.2 Obecné zásady práce se žáky se SPU

Již několikrát bylo zmíněno, že je třeba (nejen) žáka se specifickými poruchami učení brát jako originální a individuální bytost, která má řečeno SWOT analýzou své silné a slabé stránky, příležitosti a ohrožení, tzn. jako člověka, který má jedinečný potenciál a možnosti bude-li zvoleno vhodných metod a cílů. Na druhou stranu také platí, že existují určité obecné zásady, které přispívají k lepšímu osvojování učiva. Jucovičová, Žáčková, Sovová (2001) uvádějí následující zásady, které předpokládají, že v rámci zjišťování vědomostí a schopností žáků budou voleny druhy a formy ověřování, které odpovídají schopnostem žáka a na něž současně nemá porucha negativní vliv:

1. Seznámení všech, kterých se tato záležitost týká, že žák bude odlišným způsobem vyučován a následně i hodnocen tzn., aby byly konkrétně vytyčeny zásady práce a metody hodnocení. To se týká žáka samotného, jeho rodičů a učitelů. Nutné je totiž sjednotit postup při práci se žákem tak, aby nedocházelo k tříštění výchovně vzdělávací práce. Právě v situacích, ve kterých je žák některými učiteli tolerován a jinými ne, dochází k největším škodám. Je také nutné, aby tyto odlišnosti pochopili a akceptovali jeho spolužáci.
2. Dítě se SPU by nikdy nemělo být vystavováno takovým činnostem, ve kterých z důvodu poruchy nemůže podávat optimální výkon. Oproti např. dlouhým diktátům, hlasitému předčítání textů, řešení slovních úloh aj. by měla být preferována ústní forma ověřování znalostí.
3. Cílem by mělo být rozpoznat skutečné vědomosti, znalosti a dovednosti žáka, které jsou nezkresleny poruchou. Snahou je, aby měl jedinec možnost podat takový výkon, který odpovídá jeho skutečným schopnostem. Proto je nutné znát charakteristiku poruchy, umět odlišit specifické potíže plynoucí z poruchy od nespecifických a znát projevy konkrétní poruchy a jejich dopad na výkon žáka. K tomu přispívá kvalitní a podrobná psychologická a speciální pedagogická diagnostika žáka.
4. Přístup k jedinci by měl vycházet z toho, v čem je úspěšný. Měla by mu být dána možnost prožít pocit úspěchu, chválit jej za dílčí úspěchy, ocenit projevenou snahu. Děti se specifickými poruchami učení vydávají na přípravu na vyučování nadměrnou snahu a energii, i když její efekt může být minimální nebo i žádný. Po čase se může stát, že žáci zcela rezignují na školní práci, protože každá další snaha jim začne připadat marná a zbytečná bez jakéhokoliv ocenění. V pozdějším věku tak může docházet k silným negativistickým, afektivním a agresivním reakcím.
5. Je zapotřebí vždy posuzovat a hodnotit jen to, co jedinec stačil vypracovat. Tito žáci mají většinou pomalejší časové tempo, v průběhu práce dochází k nárůstu nervozity a chybovosti. Je tedy zcela nevhodné trestat žáka za to, co nestihl a ještě to hodnotit. Nikdy není možné srovnávat dítě s ostatními dětmi, ani těmi, které mají poruchu učení, protože typ poruchy, její projevy a možnosti kompenzace jsou vždy individuálně odlišné.
6. Každé zkoušení, písemná práce, diktát atd., jsou pro jedince se SPU zátěžovou situací, při které je jejich výkon ovlivněn poruchou, obavami, strachem, úzkostí, sníženou schopností koncentrace, pozornosti, atd. Dítě se v porovnání s jinými soustředí na několik jevů - správné použití gramatických pravidel, čitelnost, kvalita, odstranění specifických obtíží.

7. Každý žák má nárok na kompenzační pomůcky, které mu pomohou překonat projevy specifických poruch učení.
8. Prostřednictvím kvalitní diagnostiky je nutno zjistit u dítěte aktuální stav a zajistit tak nápravu.
9. U žáků na druhém stupni základní školy se často objevují nedostatky ve výuce, a proto je potřeba zajistit doučování.
10. Při každé práci, hodnocení a klasifikaci je nutné využívat platné zákony, vyhlášky a metodické pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Uvedené autorky (tamtéž) dále prezentují obecné předpoklady pro snadnější zvládnutí učiva mezi které řadí: vhodnou motivaci; udržení pozornosti (pomáhat vybrat z množství podnětů ty významné a rozlišovat podstatné a nepodstatné informace); napomáhání s uspořádáním osvojovaných informací (předávat učivo názorně, přehledně, jasně a stručně); navozování představ v souvislosti s aktuálně osvojovaným učivem; vštěpování nových poznatků na základě předchozích znalostí; seskupení nových znalostí do systémového uspořádání; vhodné způsoby a postupy předávání učiva; pravidelné opakování v častých intervalech; přizpůsobení rozsahu učiva možnostem zapamatování jedince; dosavadní zkušenost s učením (opakované selhávání vede k tomu, že si dítě nevěří, přes apatii se dopracovává k přesvědčení o vlastní neschopnosti zapamatovat si potřebné, vzniká psychický blok); prostředí školní třídy (osvětlení, uspořádání lavic, snížení hluku, harmonický dojem) a celková atmosféra ve třídě (vstřícnost, umění vzájemného ocenění se, respektování druhého aj).

Především období druhého stupně na základní škole je charakteristické tendencí žáků nevybočovat resp. být podobný, jako jsou ostatní spolužáci a vrstevníci. Tato snaha není samozřejmě vlastní všem žákům druhého stupně. Na druhou stranu se z hlediska vývojové i sociální psychologie nejedná o neobvyklý postoj. Žáci se specifickými poruchami učení jistě potřebují individuální přístup a zohlednění v určitých oblastech, současně si přejí být stejní jako jejich kamarádi a spolužáci. Nechtějí vybočovat, a tak na sebe poutat další pozornost. Toto téma je více obsaženo v empirické části práce, neboť je doloženo výsledky výzkumu.

Spojením obecných zásad a individuálních možností a potřeb vzniká edukační prostředí, které zohledňuje to, jaký žák je, se všemi jeho silnými i slabšími schopnostmi, a zároveň jej podporuje, rozvíjí, motivuje a úspěšně hodnotí. Bohužel se v odborné literatuře nevěnuje dostatečný prostor i spolužákům jedince s poruchami učení, které všechny tyto a další specifika výuky vnímá. Spolužáci mají právo na to, aby jim bylo vysvětleno, co jsou

to specifické poruchy učení, jaké projevy jsou s tím spojené a proč se někteří žáci vzdělávají odlišným způsobem. Informovanost spolužáků přispívá k vzájemné toleranci, respektu a porozumění.

### **4.3 Postoje učitelů k žákům se specifickými poruchami**

Učitel je vždy výraznou osobností, která utváří sociální atmosféru ve třídě a jeho vliv na osobnost žáka je značný. Zejména v případě, že žák vyžaduje specifický přístup a jeho edukační schopnosti a dovednosti podléhají odlišným výukovým cílům a metodám. Vágnerová (2005) uvádí dělení postojů na složku rozumovou a citovou, projevující se mírou sympatie a specifickým způsobem aktuálního hodnocení, ale i očekávání budoucích projevů. Obě složky jsou pak ve vztahu interakce, pokud je např. dítě učiteli nesympatické, protože ho obtěžuje svou hyperaktivitou, má učitel sklon hodnotit jej přísněji. Postoj učitele k danému dítěti ovlivňuje jeho chování a očekávání do budoucnosti (Vágnerová 2005). Postoj učitelů k žákům se specifickými poruchami učení je v současné době stále nejednotný a mnohdy až negativní. Je celá řada učitelů, kteří mají pro žáky s poruchami učení pochopení a zároveň disponují talentem, díky kterému je naučí potřebnou látku a především jim jejich vztah ke škole, učení a učitelům nijak neznepříjemní. Tito učitelé dokáží přirozeně a lidsky vnímat jejich potřeby a možnosti, zároveň jim saturují pocity bezpečí a jistoty, aniž by k nim byli shovívavější oproti ostatním žákům. Na druhé straně jsou i tací učitelé, kteří považují specifické poruchy učení za pouhou omluvu lenosti, neochoty a nezájmu. Tento postoj je samozřejmě absolutně nepřijatelný a takový učitel by se neměl na žádném výchovně-vzdělávacím procesu podílet. Důsledky takového jednání a postojů mohou značně negativně ovlivnit sebehodnocení a sebepojetí jedince, jeho vztah k učení a vzdělávání apod. Již Otokar Chlup ve svém díle „Pedagogika“ vidí pozitivní úlohu výchovy v posilování žákovy vůle, ve zvyšování jeho životního elánu, v neodmítání mu za žádných okolností výhled do lepšího budoucího světa (Chlup 1936). Úlohou základní školy je ukázat žákům možnosti, které jim svět nabízí a posilovat v nich zdravou míru sebevědomí, která jim umožní otevírat brány lidského vědění a poznání.

Požadavky učitele na jeho odbornost, pedagogické, psychologické a sociální kompetence jsou výsledkem silné motivace, úsilí a odhodlání. Tyto vlastnosti jsou do značné míry otázkou přirozeného talentu, který je následně rozvíjen. Podobný postoj zastává i Dočkal, který zdůrazňuje, že pedagogická profese vyžaduje nejen zapojení intelektu a příslušné vzdělání. Při práci s člověkem (žákem, studentem) je podle něj mnohem

důležitější než obsah toho, co se studentům zprostředkovává, pedagogický talent, který je chápán jako praktické sociální nadání. Například učitel matematiky musí mít i matematický talent. V jeho učitelské činnosti však hraje zásadní roli jeho pedagogické nadání a příslušná motivace. Pokud by byl jen dobrým matematikem, asi by své žáky matematiku nenaučil. Při vzdělávání učitelů se zaměřuje pouze na samotný vědní obor a na techniky vyučování. Láska k dětem zůstává stranou (Dočkal 2005).

Postoj učitelů k dětem s poruchami učení nezávisí jen na teoretických znalostech, ale vychází především z jejich osobní zkušenosti. Je velmi důležité, aby si samotní učitelé uvědomili, že jejich postoj a chování k žákovi může výrazně přispět k eliminaci zbytečných emočních a sociálních problémů. Pozitivní vztah k tomuto žákovi, jeho podpora a povzbuzení budou působit preventivně a dítě se nebude cítit stresováno. Učitel tak může ve značné míře ovlivnit klima ve třídě, korigovat názory ostatních spolužáků a samotného žáka pozitivně stimulovat. Z výzkumů Matějčka, Vágnerové a kol. vyplývá, že chování učitelů k žákům s poruchami učení je pro ostatní děti důležitou informací, protože zejména mladší školáci mají tendenci přejímat názory učitelů. Učitel by spolužákům měl umět vysvětlit, že tito žáci potřebují určitou podporu, protože není v jejich silách jinak požadavky výuky splnit. S využitím dětské solidarity je může naučit, jak by jim i oni mohli pomáhat a oceňovat. Mnozí učitelé kladou větší důraz na výkon a vztahům mezi dětmi se příliš nevěnují. Přestože spokojenost ve třídě je významným předpokladem dobrého výkonu. Závěrem autoři doporučují věnovat větší pozornost jakkoliv odlišným dětem, protože se mohou stát např. obětí šikany (Matějček, Vágnerová a kol. 2006).

Jucovičová, Žáčková, Sovová (2001) citují výroky učitelů v podkapitole Postřehy z besed s učiteli ZŠ k problematice dětí se SPU (nejčastější dotazy, připomínky). Níže jsou uvedeny některé výroky pro autentičtější seznámení se s postoji a předsudky některých učitelů:

*"Já v SPU nevěřím, myslím si, že kdyby se více snažil, byly by výsledky lepší. SPU neuznávám, a proto na ně neberu ohled."*

*"Dyslexie a dysortografie souvisí pouze s českým jazykem, s ostatními předměty to nesouvisí."*

*"Dítě s SPU má sice nárok na jiný přístup, ale já mám ve třídě 30 žáků a nevím, jak to skloubit dohromady, aby to zase nebylo na úkor dětí bez poruchy."*

*"Nepřipadá mi správné stále dětem s SPU "umetat cestičku". Jak potom v životě obstojí?"*

*"Na středních školách tyto děti nemají co dělat. Jsou to výběrové typy škol."*

Lze namítnout, že se jedná o ne zcela aktuální výroky. Na druhou stranu zkušenosti ze současné praxe tyto postoje stále potvrzují. Ke změně postojů a vnímání jedinců

se specifickými poruchami učení, jakožto k cíli, slouží empirická část práce, jejímž vyústěním je autentický osobní zážitek SPU učitele. Ve víře, že reálný prožitek je mnohdy ten nejsilnější argument.

#### **4.4 Postoje spolužáků k žákům se specifickými poruchami učení**

Autorka práce se ve vztahu k tématu práce přiklání ke komplexnějšímu chápání diverzity. Ve smyslu Kasíkové, Strakové eds. (2011), kdy diverzita vedle demografických deskriptorů (kultura, etnicita, jazyk, sociálně ekonomický status, pohlaví, gender, náboženství aj.) zahrnuje i osobnostní charakteristiky, schopnosti a dovednosti. Právě osobnostní charakteristiky, schopnosti a dovednosti jsou ve vzdělávacím procesu zásadními oblastmi, které rozhodují o úspěchu a neúspěchu.

Škola se stává prostorem, ve kterém se setkávají různí lidé z různých sociokulturních prostředí s individuálními charakterovými vlastnosti a s jedinečnými vědomostmi, schopnostmi, dovednostmi a postoji. Zároveň je místem, kde se střetává mnoho generací, jejichž pohledy a chápání světa je přínosné v rámci mezigeneračního přenosu obecně kulturních hodnot. Věková odlišnost je logickou strukturou, která má též významnou hodnotu. Sociální prostor, kterým škola beze sporu je, ukazuje mnoho sociálních rolí, které jej utváří a které jsou jím zároveň utvářeny. Výsledkem těchto úvah je pohled, který chápe školu a všechny její členy jako velkou sociální síť, jejíž cesty jsou nesčetné, ale zároveň vždy originální. Budou-li výchovně-vzdělávací instituce chápat svou vnitřní heterogenitu jako jednu ze svých nejcennějších hodnot, pak z nich budou odcházet lidské bytosti, které diverzitu v každodenním světě respektují a přijímají jako plnohodnotnou součást dnešního světa.

Třídní kolektiv má mnoho společného, zároveň se ale každý žák značně liší. Tato odlišnost je ve školním prostředí ne vždy považována za prospěšnou. Škola je ve vztahu ke svému poslání zaměřena na předávání, hodnocení a srovnávání znalostí a vědomostí. Žáci, kteří mají odlišné pedagogické, didaktické, psychologické a sociální potřeby a možnosti jsou tak vystaveni určitému nebezpečí ze strany nepochopení spolužáků ale i učitelů. Tématu nálepkování je věnováno několik odstavců v první části práce, proto není nutné zde dále toto důležité téma detailněji probírat. I když je na něj upozorněno, protože se tento fenomén stále ve velké míře objevuje. Pokud je ve třídě žák se speciálními vzdělávacími potřebami (např. specifickými poruchami učení) je potřeba situaci osvětlit a vysvětlit všem zúčastněným a také poukázat na odlišnost, která je vlastní každému dítěti bez ohledu na jiné vzdělávací

potřeby. Podle Matějčka, Vágnerové a kol. může být pro žáka s SPU podceňování a posměch třídy ještě víc frustrující než výtky dospělých (Matějček, Vágnerová a kol. 2006).

Vcelku optimistické výsledky představuje výzkum Vágnerové z roku 2006, který zkoumal vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 547 osob, které byly žáky 5. a 8. třídy základní školy nebo 2. a 3. ročníku gymnázia z celé České republiky. Respondenti odpovídali na otázky týkající se jejich představ o dyslexii, charakteristických projevech dyslektika, jeho postavení mezi spolužáky a percipovaného chování jejich rodičů a učitelů. Výsledky ukazují, že české děti hodnotí spolužáky s dyslexií jako vcelku sympatické jedince, kteří se v podstatě neliší od ostatních a nejsou ostrakizováni. Respondenti z 5. tříd ztotožňují dyslexii s nemocí, poruchou inteligence či leností. V 8. třídě je zřetelný postojový posun, kdy je dyslexie vnímána adekvátněji a dále ke gymnazistům se tento trend posiluje. Dyslexie sama o sobě nevede ve vrstevnické skupině k sociálně znevýhodněnému postavení. Lze ji ale považovat za rizikovou okolnost, která v součinnosti s jinými vlivy např. špatnou informovaností spolužáků, může přispět k sociální degradaci spolužáka s dyslexií (Jošt 2011).

Vágnerová (2005) se domnívá, že se specifická porucha učení může stát sociálním stigmatem, které negativně ovlivňuje začlenění a postavení žáka se SPU ve skupině svých vrstevníků. Autorka je přesvědčena o tom, že do školy budou tyto děti chodit rády (mimo jiné) jen tehdy, když budou mít dobré vztahy se spolužáky. Sociální význam "nálepky" a projevů specifických poruch učení je závažnou skutečností, která ovlivňuje fungování a přijetí jedince ve skupině, které je pro něj nejen v období základní školy velmi zásadní.

Včasná a kvalitní informovanost nejen spolužáků, ale všech žáků o projevech a důsledcích specifických poruch učení vede k lepší třídní atmosféře a přispívá k utváření vztahů mezi jedinci na základě empatie, respektu a tolerance. Intaktní jedinci by měli znát i pozitivní aspekty a individuální jedinečnosti svých spolužáků se SPU.



## 4.5 Inkluzivní vzdělávání

Společnost se jako komplexní systém v průběhu svého vývoje přirozeně mění a jednotlivé instituce se musí umět těmto změnám přizpůsobit. Nehledě na to, že se vyvíjí i samotný člověk jako lidská bytost, která je na jednu stranu konstruktem společnosti, na druhou stranu je oním hybatelem, který tu samou společnost utváří. Inkluzivní přístup ve vzdělávání je v již delší dobu aktuálním tématem, které se snaží reagovat na měnící se potřeby, možnosti, schopnosti a dovednosti žáků ve vztahu k jejich zdravotnímu postižení nebo znevýhodnění a sociálnímu znevýhodnění. Žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby vzhledem ke kulturním, sociálním, ekonomickým, zdravotním a psychickým odlišnostem přibývá. Důsledkem je heterogenní školní prostředí, které přizpůsobuje a kriticky reflektuje vzdělávací cíle, metody, formy a obsahy.

Slowík (2007) uvádí, že specifické poruchy učení a chování bývají jedním z nejčastějších typů zdravotního postižení, které umožňuje integraci žáka do běžné třídy. Následně dodává, že samotné poruchy učení nejsou charakteristicky spojeny s viditelným stigmatizujícím projevem ve vzhledu nebo chování a v minulosti byly rozpoznávány velmi zřídka, leckdo o jejich existenci dodnes pochybuje. Někteří učitelé považují diagnózu poruch učení pouze za jakýsi moderní fenomén, který dříve či později vymizí (Slowík 2007). Nedůvěra učitelů k závažnosti a platnosti projevů specifických poruch učení je tématem kapitoly 4.3 Postoje učitelů k žákům se specifickými poruchami, kde je tomuto fenoménu věnován dostatečný prostor, neboť se jedná o zásadní postoje, které negativně působí na osobnost, motivaci, sebevědomí a sociální status žáka.

V rámci inkluzivního vzdělávání se nejčastěji uvádějí pojmy inkluze a integrace. Inkluze (z anglického inclusion - příslušnost k celku, zahrnutí) znamená koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy v rámci hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň jejich postižení (Hájková, Strnadová 2010).

Tento koncept inkluze je v podstatě prakticky nereálný. Na jednu stranu je potřeba usilovat o zapojení a začlenění osob s různými druhy postižení. Na druhou stranu nelze opomíjet závažnost a specifika některých typů především zdravotního postižení. Matějček (1988) upozorňuje na to, že defekt není dán nálepkou a že nelze defekt odstranit jednoduše tím, že nálepku zrušíme. Uvádí příklad dětí nevidomých, neslyšících nebo mentálně retardovaných, které nejsou "šťastnější" mezi dětmi "normálními". Naopak se mezi nimi často cítili osaměle, protože jejich "odlišnost" není uměle vytvořena organizací jejich speciální výchovy a výuky, ale je dána povahou a stupněm postižení. Z toho tedy vyplývá,

že se musíme snažit organizovat jejich školní život tak, aby se co nejvíce blížil normálu, s tím zároveň musíme respektovat povahu jejich defektu.

Dalším pojmem inkluzivní pedagogiky je integrace. Slowík (2007) chápe integraci jako nejvyšší stupeň socializace člověka (jedná se o opak sociální segregace a exkluze). Pracuje s termínem sociální integrace, který vysvětluje jako přirozený proces rovnoprávného začleňování jedince do společnosti. Ke komplikacím v tomto procesu dochází v místech, kde má dojít k začlenění specifických nebo minoritních skupin. Dále předkládá speciálněpedagogický pohled na integraci, kde je integrace pojímána jako spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin. Specifickým typem integrace je integrace školní, která znamená např. individuální zařazování dětí s handicapem do běžných tříd nebo zřizování speciálních tříd v běžných školách. Komplexnější vymezení inkluze předkládá Kocourková (in Havel 2014), která chápe inkluzi jako zaměření se na potřeby všech vzdělávaných, expertízy běžných učitelů, dobrou výuku a prospěch pro všechny žáky, identifikace vzdělávacích faktorů. Toto pojetí dokládá, že inkluze je určitým systémem vzájemných potřeb a možností, které jsou precizovány ve vztazích a komunikacích žák-učitel-spolužáci-škola.

Podle Hájkové a Strnadové (2010) inkluzivní pedagogika prosazuje otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte zaměřenou podobu učebních procesů. Tyto procesy nemají obsahovat výkonnostní normy, ale naopak mají zohledňovat specifické vzdělávací potřeby žáků v heterogenních skupinách. Tato práce se s takovým přístupem zcela ztotožňuje, ale domnívá se, že je zapotřebí reflektovat i těžkosti, které sebou inkluzivní pedagogika přináší. V tento moment škola nedokáže pracovat ve vztahu učitel - žák, ale tak jako jsou její žáci heterogenní, i ona musí být do určité míry heterogenní. V tom smyslu, že veškerá odpovědnost za výchovu a vzdělávání dítěte neleží na bedrech učitelů, ale naopak se tato odpovědnost rozšiřuje o další pomáhající pracovníky, mezi které řadíme především psychology, speciální pedagogy, výchovné poradce, metodiky prevence a mimo jiné i sociální pedagogy.

Hájková, Strnadová (2010) předkládají pojem sociální heterogenita. Vycházejí z předpokladu, že by se heterogenita žáků měla vnímat jako něco samozřejmého či dokonce přínosného. Zároveň upozorňují na to, že se právě heterogenita může stát předmětem sporu - konfliktu. Škola by podle nich měla zastávat postoj, že heterogenita je přínosem pro všechny složky edukačního prostředí, i pro prostředí samotné. V návaznosti na toto téma si autorky všimají problematiky výkonnosti žáků. Podle nich všechny jednotlivé vzdělávací cesty vycházejí z myšlenky relativně stejné výkonnosti jejich žáků. Rozdílná výkonnost se

tak pro školu stává problémem v případech, kdy žák nespadá do požadovaného rozpětí měřitelného školního výkonu. I samotná vyučovací činnost učitele se orientuje podle věkové normy a podle určitého průměru dané třídy.

Na otázku, jak by měla škola, učitel pracovat s různorodostí, odpovídají Hájková se Strnadovou (2010) termínem „zacházení s různorodostí“. Tento pojem vymezuje takové pedagogické jednání, které je založeno na akceptaci rozdílnosti žáků v edukačním procesu a zároveň neusiluje o překování této rozdílnosti selektivními či asimilačními strategiemi.

Praxe je samozřejmě od této teorie částečně vzdálená. Neboť v praktické rovině do problematiky zacházení s různorodostí vstupuje celá řada činitelů, mezi které patří zejména osobnost učitele a jeho schopnosti, dovednosti a postoje. Oblasti empatie, sounáležitosti, absence předsudků apod. výrazně ovlivňují práci s různorodostí v konkrétní třídě s konkrétními dětmi.

Určité argumenty - důvody potřeby inkluzivního pojetí rozdílnosti (odlišnosti) žáků představuje Bendl (2003, in Hájková, Strnadová 2010):

1. důvody humánní (etika, mravnost člověka, jeho úcta k lidem a životu)
2. důvody právní (nerespektováním práv minorit dochází k rozporu se zákonem)
3. důvody pragmatické (z kontaktu s odlišnými lidmi sami profitujeme, získáváme jejich úhel pohledu na svět a život v něm, vystupujeme z izolace a získáváme nové informace)

Pozitivním výsledky inkluzivního vzdělávání v případě žáků se specifickými poruchami učení jsou obdobné tak, jak jsou výše uvedeny důvody inkluze odlišnosti žáků. Konečným vyústěním inkluzivních aktivit může být heterogenní třída žáků, ve které jsou respektovány a zohledněny individuální potřeby a možnosti každého jednotlivce. Zároveň třída funguje jako zdravý třídní kolektiv, ve které jsou si všichni rovni a cítí, že se nijak neodlišují od svých spolužáků. Být „normálním“ členem třídního kolektivu je zejména na druhém stupni základní školy ideální představou jedince o svém postavení v sociální struktuře třídy.

## 4.6 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále IVP) je založen na komplexním diagnostickém vyšetření, které prostřednictvím vyhodnocení psychologických a speciálněpedagogických testů stanovuje diagnózu a především přehled potřeb a vhodných způsobů práce s konkrétním jedincem. IVP by měl být výsledkem společného úsilí učitelů, rodičů, žáka a ředitele školy. V současné praxi není příliš zvykem aktivní spolupráce se žákem na tvorbě jeho IVP. Vlivem jeho nepřítomnosti může dojít k mnohým nedorozuměním a především se jedná o něm, bez něj. Do určité míry on sám nejlépe ví, kde jsou hranice jeho schopností a jaké metody jemu vyhovují a jaké ne. Jedná se o alternativní způsob zplnomocňování žáka v přeneseném významu z terapie do vzdělávacího procesu. Úlehla přirovnává zplnomocnění k víře v klientovu schopnost rozpoznat, co je pro něj dobré a zároveň považuje klienta za experta na vlastní život (Úlehla 2007). Přizváním žáka do procesu vytváření IVP jej zplnomocníme jako odborníka své možnosti a schopnosti a poskytneme mu tak prostor, ve které do určité míry přebírá odpovědnost za sebe sama. Zplnomocnění žáka v tom slova smyslu, aby měl prostor pro vyjádření svých pocitů, dojmů, přání a potřeb, možností, na které se cítí. Způsob práce by měl být utvářen v souladu s těmito postoji. Aktivní zájem o potřeby a možnosti žáka, jeho reálné zapojení do komunikace a vzniku IVP ho staví do role odpovědné jedince, jehož názory mají své místo a jsou respektovány. Pro ostatní pomáhající a pedagogické pracovníky se tím práce na jednu stranu ulehčuje, respektive nabírá vhodnější směr. Rozhodování o žákovi bez jeho přítomnosti a prostoru pro jeho vyjádření přispívá k nesrozumitelnosti a nechuti spolupracovat na něčem, na čemž se nemohl aktivně podílet. S ohledem na osobnost a věk žáka je důležité vnímat jej jako určitého odborníka na vlastní schopnosti a dovednosti.

Vnitřní svět (Kopřiva) Angažovaností žáka při návrhu a tvorbě jeho individuálního vzdělávacího plánu mohou ostatní lépe porozumět jeho vnitřnímu světu. Kopřiva (2013) říká, že vnitřní svět člověka - klienta je pro pomáhajícího nejdůležitější realitou. Vnitřní světy mají pochopitelně i žáci. Jejich vnitřní světy jsou naplněny životními situacemi, o nichž nemůžeme předem vědět, co pro ně znamenají (i když jde o situace, se kterými jsme se již setkali). Podle Kopřivy nevíme, jaký obraz životní situace si tento jedinec uvnitř namaloval. Abychom se to dozvěděli, musíme se ho zeptat (Kopřiva 2013). Nejen, že neznáme přesný obraz vnitřního světa žáka, ale také nemůže dopředu vědět, jak svůj vnitřní svět konkrétní jedinec prožívá, vnímá a hodnotí. Není tedy jednodušší cesty, než se žáka na jeho psychické vnímání a prožívání zeptat. Odpovědi umožní nejen kvalitněji porozumět žákovi a jeho vnitřním psychickým procesům, dále otevřou prostor společné komunikace a spolupráce,

jenž povede ke zohlednění a akceptování individuálních schopností a dovedností. Jazykem systemického přístupu ke klientovi - žák je odborníkem na svůj život.

Vzhledem k pojmové roztříštěnosti se pojmy individuální vzdělávací program a individuální vzdělávací plán považují za synonyma, není-li uvedeno jinak.

*„Vzdělávání individuálně integrovaného žáka se uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu“* (Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j.: 13 710/2001-24, čl. 1, odst. 2).

„1. Individuální vzdělávací program (dále jen "IVP") je podkladem pro uplatňování požadavku ředitele školy na navýšení finančních prostředků a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.“ (tamtéž, příloha 1 ke směrnici MŠMT)

„2. IVP vypracovává třídní učitel nebo učitel vyučovacího předmětu, pro který IVP s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáka upravuje organizaci nebo obsah vzdělávání žáka, ve spolupráci s poradenským zařízením, tj. speciálně pedagogickým centrem nebo pedagogicko-psychologickou poradnou nebo střediskem výchovné péče, případně ve spolupráci s výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem, školním psychologem a zákonným zástupcem žáka a se spoluúčastí žáka v případě jeho zletilosti. Kopie zpracovaného IVP je zaslána příslušnému poradenskému zařízení.“ (tamtéž, příloha 1 ke směrnici MŠMT).

Individuální vzdělávací plán má v ideálním případě dvojí využití. Za prvé je závazným dokumentem, který respektuje žakovy silné a slabé stránky, umožňuje rozvíjet především ty silné a netrestá jej za specifické projevy ovlivněné přítomností poruchy učení. Za druhé jej lze chápat jako prostor pro komunikaci mezi učiteli, žákem, rodiči a dalšími pomáhajícími pracovníky.

## 5. Empirická část

Empirická část práce se zabývá vyjádřením a aktuální situací současné praxe v oblasti základního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Myšlenka výzkumného šetření reaguje na osobní několikaletou zkušenost v rámci domácí přípravy na vyučování dětí a žáků s tímto druhem speciálních vzdělávacích potřeb. Vzdělávání jedinců této cílové skupiny je již řadu let diskutovaným tématem především zástupců z řad škol a dalších pomáhajících profesí (tj. z oborů pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie). Jejich zájem je ovšem mnohdy zaměřen pouze na jedince, jakožto na žáka v kontextu daného edukačního prostředí. Poté, co se za tímto jedincem zavřou dveře školy, zájem těchto pomáhajících profesionálů uhasíná. Specifické poruchy učení však nejsou záležitostí, která je ohraničena budovou školy. Projevy a důsledky jsou zjevné taktéž v každodenním životě jedince. Tuto domněnku možná vzbuzuje samotný název specifické poruchy učení, který může do určité míry zkreslovat zasaženou oblast schopností a dovedností, neboť učení na první pohled asociuje školu. Učení je však především celoživotním procesem, který se ve velké míře odehrává mimo školní prostředí. Znamená to tedy, že jednotlivé projevy poruch učení zasahují do běžného života jedince, a proto jej různou intenzitou ovlivňují po celý život, jak kladně tak záporně. Právě komplexní pojetí poruch učení umožňuje chápat jedince jako součást širšího individuálního systému. Budou-li jinakosti v učení integrovány do celého obrazu osobnosti jedince, začnou-li být vnímány jako jeho součást a vnitřní kvalita, se kterou lze úspěšně pracovat a zároveň z ní čerpat originální a autentické nápady, bude jedinec chápán v uceleném kontextu svých možností, dovedností a potřeb. Dostáváme se k hlavní myšlence celé práce, a to, že každý jedinec má své silné a slabé stránky, své příležitosti a ohrožení, které se v průběhu jeho života různě vyvíjí, ale mimo jiné jej formují jako člověka a stávají se jeho vnitřní kvalitou - jeho vnitřní jedinečností. V jazyce jsou poruchy učení definovány jako defekt, nedostatek či neschopnost. Toto pojetí často ústí v praktické rovině k chápání těchto lidí jako negativně jiných - ne-normálních. Vezmeme-li jakéhokoliv člověka z intaktní společnosti, zjistíme, že jeho učební styly a preference jsou minimálně v několika drobnostech odlišné od ostatních intaktních zástupců. Lidé se "specifickými poruchami učení" vyžadují také jiné výukové metody, ale proto si nezaslouží být vnímáni jako "ti jiní". Hodnotou každého jedince je jeho jedinečnost a neopakovatelnost. Bylo by obrovskou chybou, snažit se změnit každého k obrazu průměrnosti a neodlišitelnosti. Společnost by se tak přestala po všech stránkách rozvíjet.

Poslání školy (zejména té základní) je v životě začínajícího studenta - člověka velmi významné. Stává se plnohodnotným členem společnosti, poznává svět a lidi okolo sebe, utváří

si představu o sobě a svých možnostech a potřebách. Je-li pozitivně hodnocen za adekvátní snahu a práci, rozvíjí svoji motivaci kupředu dalšímu učení a vzdělávání. Je-li negativně hodnocen, často za až abnormální práci a úsilí, kterou mu dokonce někteří nevěří, ztrácí motivaci a hlavně víru v sebe sama. Škola pro něj přestává být místem optimistického prostředí - školy se začíná bát, škola jej „zúžkostňuje“, škola mu přiřadí nálepku "nepřizpůsobivého / odlišného". Pocit, že i přes vynaložené úsilí mi někdo (dokonce učitel) nevěří, je ohromnou zradou. Bohužel praxe stále potvrzuje, že mnoho pedagogů nepovažuje specifické poruchy učení za reálně existující skupinu projevů, která výrazně ovlivňuje osobní i studijní (a následně profesní) život jedince. Jedním z důvodů může být jakási absence zřejmého důkazu, který by vizuálně potvrdil přítomnost znevýhodnění nebo postižení. Jedinec na invalidním vozíku jasně signalizuje zdravotní postižení, člověk se zrakovým postižením přítomností vodícího psa a slepecké hole jednoznačně dokládá totéž. Jedinec s poruchami učení nemá invalidní vozík ani slepeckého psa ani slepeckou hůl - naštěstí. Na první pohled mu chybí "nálepka", která by jeho odlišnosti veřejně potvrzovala. Přejme mu, aby nikdy ve svém životě takové pomůcky nepotřeboval, aby nedostal signifikantní nálepku. Centrum jeho silných a slabých stránek (mozek) je ukryto pod kadeřemi vlasů a zabaleno do milé lidské tváře. Jako mnozí z nás si svá trápení nese a schovává v sobě samotném. Tak jako ostatním věříme jejich strasti a nesnáze, o kterých nám vyprávějí, tak i těmto lidem věřme jejich strasti a nesnáze. Právě praxe nedůvěry v poruchy učení zkonstruovala myšlenku osobního zážitku specifickým poruch učení. Atributy osobního zážitku jsou realita, dramatizace a emoční prožitek. Skrze tyto momenty lze probudit pocity empatie, porozumění a důvěry. Ve spojení s hodnotami dobra, lidskosti, lásky k dětem (i dospělým), ochotou změnit zajeté koleje a snahou být dobrým člověkem a pedagogem, se otevírají dveře tolerantní a respektující školy, která umí tyto hodnoty předat dalším generacím.

Vzhledem k rozsáhlosti výzkumu a pro větší přehlednost je empirická část práce rozdělena na dvě části do samostatných kapitol:

- první část je věnována empirickému výzkumu u žáků
- druhá část se zabývá návrhem, realizací a zhodnocením zážitkového semináře, který je určen učitelům základní školy.

Výzkum práce byl navržen tak, aby jeho obě výzkumné části měly viditelný a pozitivní přínos pro obě cílové skupiny. V případě žáků byl výzkum definován a formulován tak aby, se tito jedinci seznámili s technikou SWOT analýzy - především

s pojmy silné a slabé stránky, které budou umět identifikovat, rozvíjet a vnímat jako součást každého jedince bez ohledu na přítomnost poruchy učení nebo jiného znevýhodnění či postižení. Tím pádem si respondenti z výzkumu odnášeli nová poznání, která mohou prakticky aplikovat v životě. Každý respondent byl postaven do role odborníka na vyučování nejen žáků se specifickými poruchami učení. Bezpečný prostor jim umožnil vyjádřit myšlenky a pocity, které bohužel jinak nemají příležitost prezentovat. Role odborníka tyto jedince zplnomocňovala a umožnila jim cítit se užitečně a zároveň respektovaně. Výzkum považuje za své zásadní kritérium užitečnost a pozitivní přínos pro obě cílové skupiny, neboť jeho cílem je mimo jiné i širší společenská změna postojů a stereotypů, které zastává běžná společnost. Výzkum působí v roli prostředníka mezi žáky se SPU a jejich učiteli, protože prezentuje pocity, myšlenky a postoje, které doposud zůstávaly ukryty uvnitř jednotlivých životních příběhů. Role výzkumného šetření jako určitého mediátora přináší nový způsob pohledu do konkrétních osudů v rámci jedné školy jako systému.



## Empirický výzkum – 1.část

### 5.1 Metodologický úvod

Jak již bylo zmíněno v úvodu empirické části, tematické vymezení práce vychází z aktuální situace současné edukační praxe. Řadu let se odborníci a pomáhající profesionálové věnují problematice výchovy a vzdělávání dětí a žáků se specifickými poruchami učení. Výzkumná šetření v této oblasti se zaměřují na širokou škálu témat, zejména na diagnostiku, reedukaci, kompenzaci, integraci, atd. Ve snaze pomoci a začlenění těchto dětí a žáků se někdy nechtěně opomíjí fakt, že právě tito jedinci by měli být hlavním (resp. aktivně spolupracujícím) partnerem, který se podílí např. na koncipování individuálního vzdělávacího plánu. Není jednodušší cesty, než se samotných žáků zeptat na to, jaké metody jim prospívají, a jaké naopak vnímají jako neužitečné. Se stejnou samozřejmostí by měly být položeny i otázky směřující na vnitřní prožívání, vnímání, sebepojetí a sebehodnocení. Odpovědi mohou vynést zásadní informace, prožitky a postoje ve vztahu k edukační, ale taktéž každodenní realitě. Dialog by měl být základním prostředkem, který formuje a neustále upřesňuje cíle, obsahy a metody vzdělávání. Komunikace mezi žákem a učitelem jako způsob vyjasňování a akceptování na jedné straně žakových individuálních potřeb a možností, a na druhé straně učitelových požadavků a nároků, vytváří bezpečný a důvěrný rámec spolupráce. Současná skutečnost nasvědčuje tomu, že tento typ kooperace je stále ojedinělý, i když jeho přínos je velmi významný pro všechny zúčastněné strany. Žák je zplnomocňován jako jedinec, který do značné míry (s ohledem na věk, mentální a psychické možnosti apod.) rozumí svým potřebám a možnostem, a dokáže tak reflektovat přínosnost nebo nevhodnost použitých metod a technik. Učitel je v roli důvěrné (i když stále autoritní) osoby, která se umí vcítit do prožívání žáka a pomáhá mu mimo jiné i tím, že respektuje jeho silné a slabé stránky a snaží se především rozvíjet ty silné. Na druhé straně vhodně a individuálně sestavuje edukační plán ve vztahu ke vzdělávacím cílům.

Z výše uvedeného odstavce vyplývají dva důležité momenty: rozhovor a empatie. Právě tyto prvky jsou východiskem k empirické části práce. První část výzkumu byla věnována rozhovorům se žáky 9. tříd základní školy. Tématem rozhovorů byly silné a slabé stránky jejich života ve škole i mimo školu, jejich vnímání a interpretace specifických poruch učení a zejména jejich doporučení pedagogům, jak by měli v souladu s potřebami dětí a žáků se specifickými poruchami učení vyučovat. Empatie je prostředkem, s jehož využitím se lze lépe vcítit do světa jiného člověka. Lze hlouběji pochopit druhého, což je ve vztahu (nejen) ke vzdělávání jedinců se SPU naprosto klíčové. Lidské porozumění tomu, jaký žák je

s ohledem na jeho prožívání a individualitu, je cestou, jak přispět k rozvoji jeho samotného a pozitivnímu vztahu k učení, vzdělávání a učitelům samotným. Z tohoto důvodu výsledky rozhovorů slouží jako primární autentický informační podklad k navržení a následné realizaci zážitkového semináře, na němž si učitelé "na vlastní kůži" prožijí, jaké pocity a emoce se objevují v životě jedinců s poruchami učení. Zážitkový seminář se snaží o změnu postoje ve vnímání žáků se specifickými poruchami učení, neboť se předmětem zájmu stávají často spíše projevy poruch učení než žák samotný. Mezi poruchami učení a osobností žáka neexistuje rovnítko. Naopak osobnostní charakteristika jednotlivce je pojmem nadřazeným v porovnání s projevy poruch učení. V centru zájmu výchovné, vzdělávací a další péče je člověk, ne dyslexie, dysgrafie atd.

## 5.2 Metodika výzkumu

V rámci metodiky výzkumu byl zvolen kvalitativní design za účelem individuálního porozumění subjektivní sociální realitě jednotlivých respondentů, jejich prožívání, vnímání a myšlení ve vztahu ke každodennímu životu. V rámci konstruktivistického pojetí výzkum zkoumal jednotlivé individuální problematiky tak, jak je vnímají samotní respondenti. Stěžejním cílem terénního výzkumu bylo porozumět sociální realitě jednotlivců a jejich pocitům. Tento přístup byl vlastní oběma výzkumným částem, tzn. rozhovorům i následnému zážitkovému semináři. Právě porozumění učitelů tomu, jak jejich žáci vnímají své možnosti a potřeby, přispívá k vzájemné toleranci, komunikaci a zajišťuje pocity bezpečí, jistoty a důvěry. V další rovině vede porozumění k úpravě zvolených pedagogicko-didaktických forem, metod, obsahů, cílů a pomůcek v rámci edukace.

Téma a cíl výzkumu vycházely z reálné zkušenosti v rámci jedné základní školy v Praze. Výzkum tak reagoval na každodenní situace, které jsou přítomny ve výchovně-vzdělávacím procesu na dané škole. Výzkum si kladl za cíl reflektovat autentické dění v rámci této školy. Jeho cílem nebylo zobecnění zjištěné zkušenosti na stejná či podobná zařízení.

Zvolená škola a její žáci a učitelé byli vybráni z důvodu osobní zkušenosti s těmito cílovými skupinami. Jedná se o výzkum v kontextu této školy a těchto osob, proto si výzkum neklade za cíl zobecnit získaná data na ostatní základní školy. Hodnota výzkumu je obsažena ve snaze o subjektivní zachycení jednotlivých osob, myšlenek, postojů, pocitů a přesvědčení.

Zkoumanou skupinu první výzkumné části byli žáci devátého ročníku, kteří se vzdělávají na dané školy podle individuálního vzdělávacího plánu, anebo jsou zohledňovány jejich možnosti a potřeby z důvodu přítomnosti lehčích forem specifických

vývojových poruch učení. Tato cílová skupina byla vybrána, protože se již jedná o jedince s delší edukační minulostí a bohatými zkušenostmi v roli žáků. 9. ročník byl zvolen z několika důvodů. Za prvé se jedná o významné životní a vzdělávací období, kdy si žák volí typ střední školy a ve většině případů je podroben nějaké formě přijímacího řízení. Za druhé se žák z hlediska vývojové psychologie nachází v období puberty resp. na přelomu puberty a adolescence, kde se aktivně rozvíjí jeho sebepojetí, sebevědomí a sebehodnocení. Za třetí dokáže do určité míry kriticky přemýšlet nad svými vlastnostmi, možnostmi a potřebami v rámci vzdělávání a učení.

### **5.2.1 Charakteristika a cíle výzkumu**

Výzkum byl charakterizován jako kvalitativní z důvodu jeho zaměření na poznání a porozumění jedinečným jevům individuální sociální reality jednotlivých respondentů. Z hlediska cíle výzkumu bylo důležité, jak tito respondenti interpretují podstatu své sociální reality. Výzkum se nezříkal určité míry vysvětlení, které je obsaženo v závěru.

Cílem první části výzkumu bylo porozumět tomu, jak žáci se SPU vnímají jednotlivé projevy dílčích poruch učení. Získaná data byla v aplikační rovině použita při návrhu a realizaci zážitkového semináře pro učitele základní školy s cílem pomoci zlepšit vztah učitele a žáka (a poskytnout tak zpětnou vazbu) na základě učitelova osobního zážitku SPU. Cílem druhé části výzkumu byla realizace semináře umožňujícího subjektivní zážitek specifických vývojových poruch učení a následnou sebereflexi a navržení nových didaktických a psychosociálních postupů při práci se žáky se SPU. Simulace dílčích projevů jednotlivých specifických vývojových poruch učení vycházela zejména z dat získaných v rozhovorech se žáky se SPU na téma individuálního vnímání a prožívání projevů konkrétní specifické vývojové poruchy učení. Zážitkový seminář byl chápán jako výstup první části výzkumu, na kterou plynule navazoval z hlediska výsledků a výzkumných otázek.

Výzkumný problém byl formulován v tomto znění:

Jak žáci se SPU vnímají jednotlivé projevy dílčích specifických poruch učení ve vztahu ke školnímu prostředí a zároveň ke každodenní realitě?

Pro jasné vymezení klíčových pojmů výzkumu jsou uvedeny definice zásadních pojmů tak, jak jsou chápány v celém výzkumu. Klíčové pojmy výzkumu jsou následující: žák se SPU; specifické poruchy učení; školní prostředí; každodenní realita. Pro účely tohoto výzkumu je žákem se SPU myšlen jedinec, který ve školním roce 2014/2015 studoval 9. ročník základní školy a měl na základě psychologického a speciálněpedagogického vyšetření diagnostikovány specifické poruchy učení. Dále se vzdělával dle individuálního

vzdělávacího plánu nebo vzhledem k mírnější formě obtíží byly jeho možnosti a potřeby v rámci výuky konkrétních předmětů zohledněny. Specifické poruchy učení byly koncepčně pojaty tak, jak je uvedeno v teoretické části práce a z hlediska diagnózy respondentů mezi ně byly zařazeny: dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Žádný z účastníků rozhovoru neměl diagnostikovanou dyspraxii, dysmúzii nebo dyspínii. Z tohoto důvodu nejsou tyto poruchy zařazeny do definice klíčového konceptu specifické poruchy učení. Školním prostředím se rozumělo prostředí základní školy, na které byly prováděny rozhovory a zážitkový seminář. Práce bere na vědomí jednotlivé odlišnosti a individuální znaky dané školy, které tvoří originální edukační realitu daného prostoru. Pojetí každodenní reality pro účely této práce vycházelo z konstruktivistického pojetí, jakožto všednodenního života, který je založen na individuálním vnímání, prožívání, myšlení a jednání konkrétního jedince. Přičemž on sám je produktem a zároveň konstruktérem své subjektivní sociální reality.

Pro první část výzkumu byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jaké názory a postoje vyjadřují žáci se SPU ohledně (projevů) dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie?
2. Jaké projevy SPU ovlivňují každodenní realitu jedince se SPU?
3. Jaké projevy SPU jsou zásadními činiteli v edukačním procesu?
4. Jaká edukační opatření učitele identifikují žáci se SPU jako pozitivní a prospěšná ve vztahu k jejich učení?

Výzkumné otázky byly formulovány s ohledem na navazující výzkumnou oblast zážitkového semináře, pro který tvořily opěrné body jeho výzkumného záměru, cíle a struktury.

### **5.2.2 Konkretizace a průběh výzkumu**

Výzkum reagoval na profesní zkušenosti autorky s domácí přípravou na vyučování dětí se specifickými poruchami učení. Stěžejním výzkumným momentem bylo propojení první a druhé části výzkumu. V tomto okamžiku výzkum zastupoval roli určitého zprostředkovatele, který prezentoval získané poznatky první výzkumné skupiny druhé výzkumné skupině.

Způsob vedení rozhovorů, jeho charakter a zaměření jednotlivých položek byl ovlivněn několikaletou profesní zkušeností autorky. Autorka výzkumu pracuje s Ing. Dagmar Rýdlovou, jenž je autorkou speciálních pomůcek pro děti s dyslexií a počítačového programu

Jazyky bez bariér. Cenná osobní i pracovní zkušenost umožnila citlivě postřehnout slabé a silné stránky práce rozumově nadaného člověka s dyslexií. Úzká spolupráce s paní Rýdlovou mi poskytla jedinečnou příležitost proniknout do světa lidí, kteří svým originálním a nevšedním myšlením obohacují celou společnost. Zároveň jsem se naučila být pro paní Rýdlovou pracovní oporou, která zná její potřeby a umí na ně reagovat a přizpůsobovat tak tempo a strukturu společné práce. Zásadním přínosem spolupráce byla moje osobní změna postojů ve vnímání lidí se specifickými poruchami učení. Uvědomila jsem si, že je zcela dehonestující přistupovat k nim v jakémkoliv výzkumu jako k předmětům, které jsou zajímavé přítomností poruch učení. Naopak jsem pochopila, že jsem to já, kdo se má co učit. Dagmar Rýdlová pro mě byla lidsky i profesně nesmírně cennou inspirací a motivací, která mi umožnila vstoupit do světa, jenž skýtá mnohá bohatství, která mají být objevena.

Hlavním kritériem tvorby polostrukturovaných rozhovorů byl bezpečný a pozitivní charakter vedení rozhovorů a taktéž konkrétních polostrukturovaných rozhovorových položek. Výzkum se vymezoval oproti dosavadním způsobům vedení rozhovorů se žáky se SPU, kdy v centru dotazování je jedinec jakožto ztělesnění jednotlivých specifických poruch učení. Rozhovory bývají zaměřeny na obtíže a problémy, které jsou někdy příliš detailně rozebírány. Tento způsob vedení rozhovoru je pro respondenta nejen velmi neužitečný, ale především jej utvrzuje v jeho obtížích a nesnázích a nenabízí mu pozitivní perspektivu a možnosti řešení. Struktura a volba jednotlivých položek byla velmi pečlivě připravována po dobu tří měsíců a všechny verze byly pilotovány. Konečná podoba rozhovorů používala koncept silných a slabých stránek, který je součástí tzv. SWOT analýzy. Důvodem, proč byly některé položky formulovány skrze silné a slabé stránky, bylo zaměření rozhovoru na řešení případných obtíží, nalézání a otevření nových řešení a možností. Respondent si z rozhovoru odnesl novou dovednost, kterou může aplikovat v běžném životě. Výhodou tohoto konceptu je také fakt, že jakákoliv obtíž má své možnosti řešení a ze slabé stránky se vzápětí může stát stránka silná. Respondenti nebyli postaveni do pozice někoho, kdo ve škole selhává, ale uvědomili si, že silné a slabé stránky má každý člověk. Rozhovor ve svém záměru postavil žáky do role odborníků na vyučování a jejich úkolem bylo kriticky zhodnotit užitečnost resp. neužitečnost forem, metod a nástrojů edukace. Žáci tak byli zplnomocnění v oblasti, ve které jsou skutečnými znalci a uvědomili si, že jejich postřehy a nápady jsou cennými názory, které mohou pozitivně přispět ke zlepšení výuky nejen dětí a žáků se SPU.

Realizace celého výzkumu na škole byla předem konzultována s ředitelkou školy a s výchovnou poradkyní pro druhý stupeň, která koordinovala setkání žáků a autorky

výzkumu. Dále byli s výzkumem seznámeni rodiče jednotlivých respondentů v souladu s etickými zásadami výzkumu skupiny nezletilých respondentů. Oslovení jedinci předem znali cíle a průběh výzkumu, byli seznámeni s etickými zásadami výzkumu a možností kdykoliv výzkum přerušit (viz Příloha č. 2 a 3). Rozhovory probíhaly v únoru 2015. Vždy bylo zajištěno bezpečné a soukromé prostředí. Respondenti obdrželi kontakt na autorku a po ukončení výzkumu byli seznámeni s výsledky výzkumu a jeho pozitivním přínosem pro praxi. Seznámení s výsledky mělo neformální charakter a konalo se v prostředí školy s každým účastníkem zvlášť. Z důvodu absence čtyř účastníků rozhovoru jim byly výsledky výzkumu zprostředkovány jejich spolužáky, kteří se výzkumného šetření účastnili.

Jednotlivé rozhovory trvaly přibližně 20 – 30 minut. Praxe rozhovorů ověřila, že bylo velmi důležité vést rozhovory pozitivně a se zaměřením na řešení a silné stránky. Osobní příběhy jednotlivých respondentů byly někdy plny negativních zkušeností, které se prostřednictvím rozhovorů v ojedinělých případech zpracovávaly. Rozhovory potvrdily, že komunikace a práce se žákem jako s odborníkem na své silné a slabé stránky je vhodnou strategií, která umožňuje reflektovat psychické, sociální a edukační potřeby a možnosti konkrétního jedince. Zároveň je žák aktivním partnerem, který se podílí na řešení např. individuálního vzdělávacího plánu, pociťuje tak větší zodpovědnost a zároveň uznání.

### **5.2.3 Popis výzkumného vzorku**

Vzhledem k dělení celkového výzkumu na dvě části byly stanoveny dva výzkumné vzorky. Cílovou skupinou první části výzkumu tj. rozhovorů byli žáci 9. třídy základní školy, kteří měli diagnostikované specifické poruchy učení, byli integrováni do běžné třídy a z tohoto důvodu se vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu, nebo se jednalo o žáky tzv. zohledňované. Věkové zastoupení bylo v rozmezí 14 a 15 let. Z hlediska pohlaví se výzkumu zúčastnili 4 chlapci a 4 dívky. Volba výzkumného vzorku vycházela z profesní zkušenosti autorky s domácí přípravou na vyučování žáků z jedné konkrétní pražské základní školy. Autorka zná prostřední a strukturu školy. Záměrem výběru jedné základní školy bylo zachování jedinečného způsobu fungování. Pro účely této práce je škola chápána jako originální systém, který má své charakteristické projevy a tradice, jenž tvoří osobitou a neopakovatelnou image dané školy.

Žáci byli před začátkem rozhovoru srozuměni s jeho tématem a cílem. Svůj souhlas s výzkumem vyjádřili podpisem souhlasu o dodržení etických zásad (viz Příloha č. 3). Po ukončení celého výzkumného šetření byli žáci zpětně informováni o výsledcích a pozitivních dopadech výzkumu. Obeznamení účastníků výzkumu s výsledky považují

za součást etického způsobu vedení výzkumu, neboť bez ochoty a výpovědi jednotlivých respondentů by byla ohrožena existence celého výzkumu. V souvislosti s problematikou motivace a sebepojetí žáků se SPU bylo pro jednotlivé respondenty významné zjištění, že jejich výpovědi pozitivně přispěly ke změně postojů učitelů a poskytly tak prostor pro zamyšlení se a úpravu volby didaktických postupů.

#### **5.2.4 Popis použitých metod**

V rámci kvalitativního designu byl použit polostrukturovaný rozhovor. Důvod toho výběru mimo jiné vycházel z podstaty obtíží způsobených specifickými poruchami učení. Způsob vedení rozhovoru je pro respondenty pohodlnější. Minimálně proto, že nemuseli své odpovědi formulovat do psané podoby a mohli tak více času a úsilí věnovat ústní formulaci myšlenek a postojů. Vzhledem k charakteru především dyslektických obtíží by nebylo vhodné dotazovat se respondentů skrze dotazníkové šetření, neboť subjektivní porozumění psanému textu by mohlo být zavádějící.

Rozhovor (viz Příloha č. 1) byl vytvářen tak, aby byl kompatibilní s cíli práce a zároveň umožnil navázat na druhou část výzkumu. Formální a obsahová podoba rozhovoru byla v přípravné fázi konzultována s paní Ing. Dagmar Rýdlovou, jakožto s odbornicí na speciální pomůcky pro žáky se specifickými poruchami učení a člověk, který má dyslexii. Tato konzultace byla pro konečnou podobu a kvalitu rozhovoru zásadní, neboť autorka této práce nemá žádné poruchy učení, a tím pádem není autentickým reprezentantem člověka, jehož život by byl ovlivněn projevy specifických poruch učení. Způsob formulace a kladení jednotlivých otázek byly laděny tak, aby se respondenti cítili důstojně a respektovaně. Písemná struktura rozhovoru sloužila vždy pouze pro účely tazatele, dotazování nikdy samotné okruhy nečetli. Vzhledem k charakteru polostrukturovaného rozhovoru se jednotlivé otázky upřesňovaly vždy v rámci probíhajícího rozhovoru a reagovaly na aktuálně vzniklá témata.

V následné fázi probíhala jeden měsíc pilotáž rozhovoru, která byla provedena na respondentech stejné základní školy, kteří byli žáky 8. a 9. ročníků. Důvodem pilotáže na této škole bylo zachování jedinečné charakteristiky prostředí a zúčastněných osob. Škola byla chápána jako originální systém, který vykazuje určité charakteristické znaky a projevy pro něj typické. Rozhovor byl konstruován na základě znalosti tohoto systému.

V rámci etiky výzkumu byla realizace výzkumu dopředu domluvena s ředitelkou školy, výchovnou poradkyní pro druhý stupeň, třídními učiteli a rodiči jednotlivých respondentů. Žáci i jejich rodiče byli předem seznámeni s cílem, zaměřením a průběhem

rozhovorů. Před zahájením rozhovoru podepsali souhlas s jeho provedením (viz Příloha č. 2 a č.3) a se zachováním anonymity. Účast byla dobrovolná a kdykoliv mohli rozhovor přerušit případně ukončit.

Rozhovor byl strukturován do třech oblastí. První oblast (konkrétně se jednalo o položky v rozhovoru 1 až 5, které sledovaly výzkumnou otázku č.1 - Jaké postoje vyjadřují žáci se SPU ohledně projevů dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie) využívala prvky SWOT analýzy tzn. silné a slabé stránky ve vztahu ke vnímání svých schopností v běžném životě a ve škole. Položky zaměřené na slabé stránky byly doplněny o následné otázky, které se týkaly změny vnímání slabé stránky a zamyšlení se nad budoucími postupy, jak je rozvíjet ve stránky silné. Tento druh dotazování byl zvolen z toho důvodu, aby citlivě ale zároveň autenticky odhaloval respondentovy postoje k němu samotnému. Struktura rozhovoru byla zaměřena tak, aby senzitivně a nestereotypně přistupovala k respondentově psychickému prožívání a vnímání specifických poruch učení. Důležité je uvědomit si, že se jedná o citlivé téma, které může vyvolat řadu negativních zkušeností a vzpomínek. Z tohoto důvodu byly otázky inspirovány SWOT analýzou a zaměřením se na řešení resp. na možnosti zlepšení a aktivního přístupu k jednotlivým obtížím. Druhá oblast položek rozhovoru se vztahovala k 2. výzkumné otázce (Jaké projevy SPU ovlivňují každodenní realitu jedince se SPU) a k 3. výzkumné otázce (Jaké projevy SPU jsou zásadními činiteli v edukačním procesu). Témata otázek se odrážela i v první (výše uvedené) výzkumné otázce. Pro každou oblast rozhovoru byla v závěru položena otázka, která zjišťovala, jaké metody lze využít pro zmírnění nebo kompenzaci následků projevů jednotlivých obtíží. Třetí oblast byla sestavena ze situačního příkladu, kdy si respondent představil sám sebe jako poradce či odborníka na výchovu a vzdělávání a měl učitelům doporučit, jaké metody a postupy mají a nemají ve výuce (nejen) žáků se SPU volit. Svůj výběr následně zdůvodnil. Z hlediska výzkumných otázek se tato oblast vztahovala k 4. výzkumné otázce (Jaká edukační opatření učitele identifikují žáci se SPU jako pozitivní a prospěšná ve vztahu k jejich učení). Struktura jednotlivých položek rozhovoru byla záměrně navržena tak, aby sledovala konkrétní výzkumné otázky.

Rozhovor probíhal v soukromí prázdné třídy v přítomnosti dotazovaného a dotazovatele. Autorka práce se žákovi představila, uvedla cíle, význam rozhovorů a důležitost názorů a postřehů respondenta. Opětovně byl dotazovaný seznámen s etikou výzkumu a podepsal souhlas s poskytnutím údajů v rámci diplomové práce (viz Příloha č. 3). Jednotlivé rozhovory trvaly přibližně 15 až 20 minut. Pro pocit větší jistoty a bezpečí si žák mohl vybrat, zda by raději, aby se rozhovor nahrával na diktafon (s dodržením etických



pravidel o nešíření a mlčenlivosti), nebo aby si tazatel zapisoval jeho odpovědi. Všichni dotazovaní si zvolili druhou možnost tj. zapisování průběhu a odpovědí rozhovoru tazatelem. Tomuto přání bylo vždy vyhověno. Všechny rozhovory probíhaly v přátelské a milé atmosféře a byly dodrženy zásady bezpečného prostředí. V případě, že si autorka nebyla jistá, zda žák otázce rozumí, doptala se jej a ujasnila nesrovnalosti. Počáteční nepochopení se vyskytlo jen v ojedinělých případech, kde se jednalo o doplňující vysvětlení pojmů silné a slabé stránky. Tento řídký výskyt nepochopení otázky si autorka vysvětluje úspěšnou pilotáží, která dokázala nesrozumitelné momenty odhalit a upravit je do adekvátní podoby. Na konci sezení měli respondenti možnost vyjádřit se k průběhu či dalším poznámkám, které je napadly. Tazatel se před rozloučením ujistil, zda odcházejí s dobrým pocitem a nenesou si v sobě otevřená témata např. vzpomínek a zkušeností. Toto ujištění bylo v několika případech velmi důležité pro psychické pohodlí respondenta, neboť někteří jedinci svou situaci ohledně poruch učení vnímají velmi citlivě a lehce se jim vybaví negativní vzpomínky, které často nejsou zpracované. Jedná se o důkaz toho, že práce na téma vnímání a prožívání projevů poruch učení má smysl, především proto, aby si nejen pedagogické profese, ale i další pomáhající profesionálové uvědomili sílu dopadu negativních zážitků na psychiku jedince. Víme-li z kapitol teoretické části práce, jak někteří jedinci s poruchami učení jsou citliví až úzkostní. Všichni účastníci byli sladce odměněni a obdrželi vizitku s kontaktem na autorku práce v případě jakéhokoliv dotazu nebo informace o výsledcích výzkumu.

#### **5.2.5 Způsob zpracování získaného materiálu**

S ohledem na cíl práce, vlastnosti polostrukturovaného rozhovoru a kvalitativní design bylo jako způsob zpracování získaného materiálu zvoleno otevřené kódování. Důvodem tohoto výběru zpracování bylo, že otevřené kódování umožňuje z poměrně bohatého textu informací rozčlenit určité segmenty, které mají svoji vnitřní logiku a tyto segmenty dále případně dělit a hledat společné "nálepkující" kódy. Kódy pak fungují jako opěrné body zachycující určité téma. Písemná podoba přepsaného rozhovoru představuje určitý systém (mapu), který prostřednictvím kódů, jakožto zásadních míst poznání, ukazuje vnitřní souvislosti a propojení. Tok myšlení zasažený postoji, vzpomínkami, zkušenostmi, náladou respondenta neproudí lineárně po lince, ale vytváří právě onen systém, který v sobě obsahuje významné prvky a momenty.

První fázi zpracovávání získaného materiálu bylo opakované čtení všech rozhovorů. V druhé fázi po důkladném uvážení a zhodnocení popsanych momentů byly vytvářeny kódy, které se zprvu orientovaly na tři oblasti rozhovoru: SWOT analýza - silné a slabé stránky,

individuální definice SPU a jejich vlivu a situační příklad žáka jako poradce a odborníka. Poté se jednotlivé části porovnávaly v rámci konkrétního rozhovoru a též ve srovnání s ostatními odpověďmi a kódy. V této fázi bylo použito tematické kódování, neboť je vhodné v případech, kdy je cílem výzkumu popsat, jak jsou individuálně distribuovány různé pohledy na určitý jev. Tematické kódování ošetřuje získaný materiál jako sérii případových studií, systém kategorií je pak vyvinut pro každý případ zvlášť (Švaříček, Šedřová a kol. 2007). V rámci analýzy uvedeného materiálu byly použity dvě kategorie kódů. První kategorie obsahovala obecnější kódy napříč celým získaným materiálem. Druhá kategorie kódů se zaměřila na individuální a originální odlišnosti. Tímto způsobem bylo zajištěno, že se v souboru zjištěných dat neztratila ani subjektivní diverzita jednotlivých výpovědí. V závěrečné fázi práce s kódy se objevovala spojení a souvislosti napříč rozhovory a rozdělenými částmi rozhovorů. Výsledky a závěry vyhodnocených dat jsou představeny v následujících kapitolách. Příklady kódování rozhovorů a seznamy jednotlivých kódů jsou uvedeny v Příloze č. 4.

### **5.2.6 Výsledky 1. části výzkumu**

Respondenti spatřují své silné stránky v běžném životě především ve svých povahových vlastnostech, jakými jsou otevřenost a přátelskost. Dále své silné stránky vnímají ve volnočasových aktivitách, kterým se aktivně věnují. Za slabé stránky považují dotazování povahové vlastnosti, mezi kterými nejčastěji uváděli: nízkou sebedůvěru, precitlivělost, nespolehlivost, lenost, výbušnost lenost. Dále se několikrát objevily problémy se soustředěním a pozorností. Na druhou stranu měli mnozí z nich osobní způsoby (triky), jak se s těmito nesnázemi vyrovnat nebo je alespoň trochu zmírnit. V rámci školy mezi své silné stránky řadili: předměty, které je baví anebo se pojí s jejich volnočasovým zájmem (dějepis, přírodopis, zeměpis, občanská výchova, výtvarná výchova), schopnost logického uvažování a dedukce, s tím související úspěšnost v různých hlavolamech, dále schopnosti myšlenkových úvah, paměťové dovednosti a také funkce zastávající v rámci třídní samosprávy.

Jako slabší stránky, které by respondenti rádi změnili, byly uváděny následující: prezentační dovednosti, psaní slohových prací, zanedbávání průběžného procvičování a učení se, schopnost rychle se něco naučit, ale následně to rychle zapomenout, vedení sešitu, dodržování stanoveného zadání, logické myšlení. Mezi neoblíbenými předměty figurovala na pomyslném prvním místě matematika, dále chemie, fyzika a čeština (např. při doplňování y/i). Mezi možnostmi a triky, jak tyto skutečnosti změnit se opakovaně objevilo doučování

nebo spolupráce s asistentem pedagoga, ale také změna sebepojetí (zlepšení sebevědomí), nebýt tolik líný a zaměřit se na to, aby se respondent více soustředil. V oblasti výběru zaměření a typu střední školy v odpovědích nejčastěji zazněly střední odborné školy (pedagogické zaměření, knihovnictví, chovatelství, obchod), čtyřletá gymnázia, lycea a jedenkrát i umělecká škola. Výběr školy byl ovlivněn osobním volnočasovým zájmem a silnými stránkami.

Respondenti vysvětlovali a popisovali specifické poruchy učení jako zhoršené schopnosti počítání, čtení a psaní. *"Lidé s dyslexií pomalu a špatně čtou, zapomínají nebo přidávají slova. Když přečtou jiné slovo nebo číslo, než na které myslí, je pro ně těžké vybavit si grafickou podobu slova nebo čísla"*. Poruchy se tak podle jejich odpovědí projevují hlavně v matematice a českém jazyce. Dle jejich názoru je dobré procvičovat a pomáhá i přítomnost asistenta pedagoga. V reakcích na otázku co jsou poruchy učení, zazněly také odpovědi zdůrazňující menší schopnost soustředit se, snadnou vyrušitelností jediným podnětem, impulzivita a potřeba vynaložit energii na učitelův výklad. Ve většině odpovědí zaznělo, že lidé s poruchami učení za to, jací jsou, nemůžou a že by za to neměli být odsuzováni, protože jsou dobří zase v něčem jiném, v čem třeba ostatní nejsou. Doslovná citace jednoho respondenta autenticky vystihuje jeho představu: *"V tramvaji nikdo nepozná, že mám poruchy učení, lidé jsou to stejní"*. Jiný respondent přirovnával poruchy učení k rýmě. Žák na tomto příkladu chtěl demonstrovat, že lidé, kteří mají rýmu, nejsou definováni primárně skrze fakt, že mají rýmu. Druhým rozměrem přirovnání je i skutečnost, že projevy SPU mohou při úspěšné reedukaci, kompenzaci a nápravě polevit na své intenzitě, nebo dokonce vymizet. Jiný žák popisoval poruchy učení jako jev, se kterým se člověk narodí. Do určité míry jsou součástí jeho osobnosti.

Podle dat získaných v rozhovorech ovlivňují specifické poruchy učení běžný život v práci, ve čtení, kdy se člověk např. bojí předčítat nahlas nebo má strach, že to nedokáže přečíst, také negativně působí při sledování titulků nebo reklamních billboardů. Tyto projevy pak mohou kompenzovat lehčí testy, práce s počítačem a další pomůcky. Někteří respondenti nespatřují žádná pozitiva SPU, na druhou stranu se objevila jedna odpověď, která říká, že lidé se SPU vidí více detailů a drobností. Taktéž podle některých žáků SPU nemusí vždy do života zasáhnout. Nebo se projevy dysporuch neobjeví, když daná činnost jedince baví. Důležité je také podle reakcí respondentů tyto lidi neodsuzovat, protože oni za to nemohou.

Ve školním prostředí se SPU projevují strachem ze čtení, strachem z odsouzení a posměchu. Většina odpovědí se snažila ukázat na to, co ve škole pomáhá tj.: co baví, to vzbuzuje větší pozornost, akční výuka, zajímavý výklad, čtení s neprůhledným pravítkem

udržujícím linku, číst po sobě naspané texty, ústní zkoušení, kontrola např. rodičů, procvičování, čtení potichu je lepší než nahlas nebo se objevil opačný názor, že čtení nahlas je lepší, protože nahlas zazní, o čem věta je.

V rámci domácí přípravy respondenti doporučují čtení nahlas, procvičování čtení a psaní, spolupráci a kontrolu rodičů, výuková videa, znát svůj učební styl. Na druhou stranu SPU způsobují, že jsou v domácích úkolech chyby nebo při učení na test si žák špatně přečte jméno, a pak se ho i špatně naučí. Domácí prostředí je vnímáno jako bezpečnější a příjemnější.

Žáci jako poradci na vyučování ve svých odpovědích identifikovaly následující výukové momenty a postupy jako žádoucí a užitečné: powerpoint prezentace v jednoduchých bodech; odpovídat na všechny dotazy žáka, pokud něčemu ve výuce nerozumí, i když se to učiteli může zdát banální; opakovat a dovysvětlovat látku, dokud ji jedinec neporozumí, tzn. nedostačující je pouze jeden výklad látek, po kterém je učivo považováno za probrané; filmy, dokumenty, exkurze a výlety; zohledňování výukových potřeb během výuky a v podobě testů; čitelnost učitelova písemného projevu; zaměření na jedincovy silné stránky; práce s asistentem pedagoga; barevné zvýraznění např. map, slovíček v cizím jazyce; srozumitelný zápis učitele tzn. větší nadpisy, přehledná struktura probírané látky; nepřeskakování v textu, výkladu a tématu; poutavá výuka; více vyvolávat žáky s ADHD, protože je tím učitel donutí dávat pozor; mluvit nahlas a srozumitelně; "lehčí" práce; nerozlišovat od ostatních spolužáků žáky se SPU - nezmiňovat SPU, nenálepkovat je; podporovat žáky se SPU v tom, v čem se jim daří; nezaměřovat se na to, že mají SPU; hodnotit konečný výsledek a dodržení pravidel, i když k výsledku žák dospěl odlišnou cestou; nekřičet a nenadávat, nedá se pak učit; dataprojektory; obcházet žáky ve výuce a dovysvětlovat.

Jako neužitečné, náročné nebo stresující považovali respondenti tyto výukové skutečnosti:

- časové omezení na písemnou práci nebo test;
- odebrání testu v momentě, kdy má žák rozpracovaný postup řešení;
- situace, kdy učitel neodpoví na dotazy žáka, které se týkají neporozumění aktuálně probírané látky, příp. téma nedovysvětlí;
- nepřipomínat skutečnost, že žák trpí specifickou poruchou učení;
- veřejné oslovování (před třídou) jedince ve spojení jeho jména a specifické poruchy učení (respondenti upozorňují na to, že jim stačí, že o tom vědí oni samotní, nechťejí,

- aby tato informace byla dále šířena např. před celou třídou); neohlášené testy a ústní zkoušení; zaměření na jedincovy slabé stránky;
- v případě, že si učitel na žáka tzv. zasedne, žák přestane dávat pozor a poleví, protože ví, že ho učitel stejně neocení.

Formulace odpovědí jednotlivých respondentů jsou uvedeny v originálním znění, neboť tak nemůže dojít ke zkreslení významu a interpretace.

Výsledky ukazují, že tito žáci velmi těžce snáší, pokud jsou veřejně před třídním kolektivem označováni za "dyslektiky, dysgrafiky atd.". Na druhou stranu mnohá individuální opatření vzhledem ke svým potřebám označují jako užitečná např. odlišné formy zkoušení, upravené písemné práce a testy (viz výše).

Souhrnně lze říci, že z výsledků vyplývá několik zásadních zjištění, které by bylo mimo jiné vhodné rozpracovat v dalších výzkumech. Respondenti jsou velmi citliví a empatičtí k lidem se SPU obecně. Zdůrazňují, že jsou lidé stejní jako všichni ostatní resp. jejich výukové odlišnosti a nesnáze znamenají, že mají silné stránky v jiných oblastech, ve kterých zas nevynikají ostatní. Z odpovědí žáků bylo zřejmé, že jsou si velmi dobře vědomi slabých stránek, které jsou zapříčiněny přítomností specifických poruch učení. Respondenti jsou si také vědomi, že lidé se SPU mají jiné pozitivní a silné stránky, které je řadí mezi "ostatní", neboť každý člověk disponuje slabými a silnými znalostmi a dovednostmi. Za další výsledky výzkumu ukazují, že žáci se SPU mají určité citlivé senzory, které jsou silně vnímavé vůči způsobu verbálního oslovení a jednání ve vztahu učitele a žáka. Respondenti ve školní komunikaci zaznamenávají přítomnost verbálních vyjádření ve vztahu k jejich diagnóze a osobě, která jsou jim nepříjemná a ponižují je. Výuková doporučení byla významným zjištěním, které v konkrétní aplikaci do vyučovací hodiny, může pozitivně ovlivnit proces vyučování. Z výzkumu vyplývá, že za bezpečnější a příjemnější prostředí považující žáci domov. Škola je psychicky náročnějším místem, které ovlivňuje samotný výkon a jeho výsledek.

### **5.2.7 Diskuze 1. části výzkumu**

Život se specifickými poruchami učení resp. vliv specifických poruch učení na osobní, profesní a sociální život jedince je tématem, které je zastoupeno v odborné a další literatuře. Teoretická část práce uvádí publikaci Dagmar Rýdlové *Dyslexie, smutek, mindráky a já* (2010), která je osobitou výpovědí dospělého člověka, který je příkladem inovátorské rozumově nadaného jedince s dyslexií. Další autentickou publikací osobních výpovědí je dílo

„Nelehký život s dyslexií“ (Swierkoszová ed. 2013), jehož editorkou je Jana Swierkoszová a její studenti předmětu Aspekty dyslexie dospělých. V zahraniční literatuře lze zjištěné psychosociální aspekty specifických poruch učení porovnat s dílem „The Gift of Dyslexia“ (2010), jehož autorem je Davis Ronald, dospělý jedinec s dyslexií. Rozdělíme-li literaturu, která se zabývá tématem specifických poruch učení dle autorů na skupinu autorů, kteří trpí specifickými poruchami učení a na druhou skupinu autorů, kteří netrpí, lze pozorovat určité rozdíly v zaměření jejich psaní. První skupina autorů poskytuje psychosociálním aspektům poruch učení širší prostor, který je obohacen o řadu konkrétních autentických příběhů a kazuistik. Kladnou větší důraz na psychické procesy, které jsou ovlivněny přítomností některé ze specifických poruch učení. Na druhou stranu autoři, kteří nemají osobní zážitek se SPU se věnují psychosociální problematice spíše okrajově. Výjimkou je například dílo Sociální aspekty dyslexie, jehož autory jsou Zdeněk Matějček, Marie Vágnerová (ed.) a kolektiv (2006). Publikace „Mám dyslexii“ z roku 2013 od Olgy Zelinkové a Miloslava Čedíka prezentuje též některé psychosociální projevy a důsledky ovlivněné přítomností specifické poruchy učení. Rozdílnost tematického zastoupení u těchto autorů je dána jejich osobní zkušeností. Mimo to lze na tento jev nahlížet i jako na potřebu lidí se SPU podělit se a zprostředkovat psychické a sociální projevy specifických poruch učení, kterým si jinak nedostává tolik pozornosti, neboť odborná literatura je zaměřena především na diagnostiku, reedukaci, kompenzaci apod. Diplomová práce je tak svým zaměřením na psychosociální aspekty SPU a osobní zážitek aktuální reakcí na témata lidí se SPU, která jsou pro ně podstatná.

Výsledky výzkumu dokládají potřebu žáků se SPU být vnímáni stejnou optikou, jakou je nahlíženo na jejich intaktní spolužáky. Nechtějí vybočovat z okruhu svých vrstevníků a spolužáků, i když mají odlišné výukové potřeby. Novosad (2000) také upozorňuje na to, že lidé se zdravotním postižením mají (vyjímaje funkční a orgánové poruchy) stejné potřeby jako jedinci z intaktní společnosti. Z rozhovorů se žáky vyplývá, že usilují o to, aby byli vnímáni především stejně jako jejich spolužáci, neboť individuální potřeby způsobené SPU jsou jen jednou částí ze skládky jejich osobnosti.

### **5.2.8 Závěr z 1. části výzkumu**

Nejen výsledky výzkumu ale také nonverbální projevy respondentů během rozhovorů potvrdily, že dopad projevů jednotlivých specifických vývojových poruch učení je značný i v psychické rovině. Jedinečné životní příběhy žáků dokládají, jak nezbytné je porozumění a empatický přístup ve vztahu k nim jakožto osobnost i ve vztahu k jejich

silným a slabým stránkám. Výsledky první části výzkumu odkrývají témata, která zůstávají běžně neodhalena a působí tak více škod než užitku. Souhrnně lze konstatovat, že z výsledků vyplývá několik významných zjištění, které by bylo mimo jiné vhodné rozpracovat v dalších výzkumech. Respondenti jsou velmi citliví a empatičtí k lidem se SPU obecně. Zdůrazňují, že jsou lidé stejní jako všichni ostatní resp. jejich výukové odlišnosti a nesnáze znamenají, že mají silné stránky v jiných oblastech, ve kterých zas nevynikají ostatní. Z odpovědí žáků bylo dále zřejmé, že jsou si velmi dobře vědomi slabých stránek, které jsou zapříčiněny přítomností specifických poruch učení. Respondenti jsou si taktéž vědomi, že lidé se SPU mají jiné pozitivní a silné stránky, které je řadí mezi "ostatní", neboť každý člověk disponuje slabými a silnými znalostmi a dovednostmi. Za další výsledky výzkumu ukazují, že žáci se SPU mají určité citlivé senzory, které jsou silně vnímavé vůči způsobu verbálního oslovení a jednání ve vztahu učitele a žáka. Ve školní komunikaci žáci zaznamenávají přítomnost verbálních vyjádření ve vztahu k jejich diagnóze a osobě, která jsou jim nepříjemná a ponižují je. Výuková doporučení byla významným zjištěním, které v konkrétní aplikaci do vyučovací hodiny, může pozitivně ovlivnit proces vyučování. Z výzkumu vyplývá, že za bezpečnější a příjemnější prostředí považující žáci domov. Škola je psychicky náročnějším místem, které ovlivňuje samotný výkon a jeho výsledek.

Domnívám se, že i pozitivní způsob vedení rozhovorů, zaměření na řešení a na změnu slabých stránek v silné dovednosti a přijetí žáka jako odborníka na sama sebe přispěly k otevřenější perspektivě práce a přístupu k těmto žákům.

Cílem první části výzkumu bylo porozumět tomu, jak žáci se SPU vnímají jednotlivé projevy dílčích poruch učení. S tím, že získaná data byla v aplikační rovině použita při návrhu a realizaci zážitkového semináře pro učitele ZŠ s cílem pomoci zlepšit vztah učitele a žáka (a poskytnout tak zpětnou vazbu) na základě učitelova osobního zážitku SPU. Prostřednictvím jednotlivých rozhovorů se žáky bylo možné citlivě a hlouběji porozumět jejich vnitřnímu světu, které je vždy individuální a originální. Porozumění každému životnímu příběhu jedince vytváří významnou příležitost empaticky vnímat jeho potřeby, možnosti, silné a slabé stránky. Rozhovory jako komunikační prostředky umožnily otevřít bránu vnitřního světa každého respondenta a vynést často skrytá témata, která jsou pro něj důležitá a zásadně utváří jeho osobnost, čímž v konečném důsledku ovlivňují jeho motivaci, výkon a sebepojetí nejen ve vztahu ke školnímu prostředí.

Výzkumný problém byl formulován v tomto znění - Jak žáci se SPU vnímají jednotlivé projevy dílčích specifických poruch učení ve vztahu ke školnímu prostředí a zároveň ke každodenní realitě? Vnímání a prožívání přítomnosti specifických poruch učení

jako určité součásti osobnosti a života jedince je vždy individuální a je zapotřebí chápat jej v komplexním kontextu života jedince. Z výzkumu vyplývá, že žáci se SPU jsou si vědomi svých silných a slabých stránek, vlivu a důsledků jednotlivých poruch učení. Jsou velmi citliví a empatičtí v oblasti specifických poruch učení. Výstižně dokáží identifikovat psychické a sociální aspekty, které ovlivňují jejich život ve škole i mimo školu. Vzhledem k tomu, že se značná část jejich sociálního života odehrává ve škole a dále po škole v okruhu svých kamarádů a spolužáků, těžce nesou, pokud jsou veřejně odznačovány skrze poruchy učení. Přáním všech respondentů bylo, aby byli vnímáni stejně, jako jsou jejich spolužáci, aby nevybočovali. Argumentovali tím, že všichni jsme lidé, všichni máme své silné a slabé stránky, což není důvodem, aby byl někdo odsuzován. Respondenti mají výtečné schopnosti kritické analýzy vhodných a méně užitečných výukových metod, které volí jejich učitelé během výuky. Doporučení respondentů, která jsou uvedena výše, dokládají, že jsou odborníky na své silné a slabé stránky, neboť umí identifikovat přínosné a nepřínosné metody nejen ve vztahu k projevům specifických poruch učení, ale taktéž ve vztahu k celkovému vyučování všech žáků.

Níže je uvedeno shrnutí výsledků z první části výzkumu ve vztahu k jednotlivým výzkumným otázkám. Jedná se o stručnější představení získaných dat. Detailnější prezentace výzkumných zjištění je uvedena v kapitole 5.2.6 Výsledky výzkumu.

#### 1. Jaké názory a postoje vyjadřují žáci se SPU ohledně (projevů) dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie?

Respondenti vnímají specifické poruchy učení jako zhoršené schopnosti čtení, psaní a počítání. Lidé s dyslexií dle jejich názoru pomaleji a hůře čtou, zapomínají nebo přidávají slova. Během čtení jedinci s dyslexií čtou slova, která v textu nejsou, nebo si slova přidávají. Specifické poruchy učení se podle respondentů projevují především v matematice a jazykových předmětech. Téma specifických poruch učení je pro respondenty velmi citlivou záležitostí a při vysvětlování podstaty projevů jednotlivých poruch učení kladou důraz na pozitivní vnímání lidí se SPU. Lidé se SPU jsou podle jejich vlastního názoru lidé jako všichni ostatní, za své potíže nemohou a neměli by za ně býti trestáni.

#### 2. Jaké projevy SPU ovlivňují každodenní realitu jedince se SPU?

Většina odpovědí uváděla dovednosti číst a psát, prezentovat své názory, sledovat titulky ve filmu nebo v televizi a orientace v reklamních billboardech. Zasaženými oblastmi jsou kognitivní schopnosti a pozornost.



### 3. Jaké projevy SPU jsou zásadními činiteli v edukačním procesu?

Zásadními projevy, které ovlivňují proces edukace, jsou zhoršené schopnosti o oblastech čtení, psaní a počítání, které jsou doprovázeny pocity strachu, úzkosti a nejistoty. Vlivem kolísavé pozornosti je náročnější soustředit se na výklad. Přednes a prezentace před třídou byly identifikovány taktéž jako náročné výukové momenty, které jsou ovlivněny specifickými poruchami učení. Předčítání z textu nahlas a případně ještě před celou třídou byly vnímány též jako nesnáz způsobená poruchami učení.

### 4. Jaká edukační opatření učitele identifikují žáci se SPU jako pozitivní a prospěšná ve vztahu k jejich učení?

Žáci jako poradci na vyučování ve svých odpovědích identifikovaly následující výukové momenty a postupy jako žádoucí a užitečné: powerpoint prezentace v jednoduchých bodech; odpovídat na všechny dotazy žáka, pokud něčemu ve výuce nerozumí, i když se to učiteli může zdát banální; opakovat a dovysvětlovat látku, dokud ji jedinec neporozumí, tzn. nedostačující je pouze jeden výklad látek, po kterém je učivo považováno za probrané; filmy, dokumenty, exkurze a výlety; zohledňování výukových potřeb během výuky a v podobě testů; čitelnost učitelova písemného projevu; zaměření na jedincovy silné stránky; práce s asistentem pedagoga; barevné zvýraznění např. map, slovíček v cizím jazyce; srozumitelný zápis učitele tzn. větší nadpisy, přehledná struktura probírané látky; nepřeskakování v textu, výkladu a tématu; poutavá výuka; více vyvolávat žáky s ADHD, protože je tím učitel donutí dávat pozor; mluvit nahlas a srozumitelně; "lehčí" práce; nerozlišovat od ostatních spolužáků žáky se SPU - nezmiňovat SPU, nenálepkovat je; podporovat žáky se SPU v tom, v čem se jim daří; nezaměřovat se na to, že mají SPU; hodnotit konečný výsledek a dodržení pravidel, i když k výsledku žák dospěl odlišnou cestou; nekřičet a nenadávat, nedá se pak učit; dataprojektory; obcházet žáky ve výuce a dovysvětlovat.

Žáci umí kriticky analyzovat přínosnost a nepřínosnost výukových metod a forem, které učitel užívá. Hodnocení výukových metod z hlediska prospěšnosti pro kompenzaci projevů SPU představovalo pro respondenty významnou situaci, ve které se cítili býti opravdovými odborníky na danou problematiku a zároveň tak odkryly přání a touhy, které zůstávaly doposud skryty.

Výzkum umožnil proniknout do vnitřního světa respondentů, který je vždy jedinečný a neopakovatelný. Z tohoto důvodu je nutné snažit se vždy co nejhlouběji a nejkomplexněji

porozumět konkrétnímu životnímu příběhu žáka, protože žádný žák není stejný, a proto přístup k němu musí být vždy navržený a ušitý na jeho míry a potřeby. Využití silných stránek zprostředkovává častější zážitek úspěchu, který je pro žáky se SPU zásadním komponentem pozitivního přístupu k učení a dalšímu vzdělávání. Žáci jsou experti na své vnitřní světy, na své možnosti a potřeby, na své silné stránky. Pokud jsou v roli aktivních a spolupracujících odborníků na učení a vzdělávání, otevírají perspektivy a přinášejí celou řadu nevšedních nápadů a inovací, které přispívají nejen k jejich osobnímu rozvoji, ale taktéž se často dají aplikovat v práci s celým třídním kolektivem.

Pozitivní aspekty specifických poruch učení zazněly v rozhovorech zřídka. Možným důvodem je skutečnost, že v českém vzdělávacím prostředí nejsou specifické poruchy učení považovány za něco pozitivního, resp. nejsou vnímány jako soubor vědomostí a dovedností, který může být také úspěšně využit. Celospolečenská osvěta by se měla zaměřit na pozitivní aspekty specifických poruch učení (viz teoretická část práce - kapitola 3.4 Pozitivní aspekty SPU). Je důležité, aby i samotní žáci se SPU a dospělí jedinci věděli, že lidé se SPU jsou úspěšní a významné osobnosti např. v oblastech umění, kultury, sportu, vědy atd. Dalším možným důvodem, proč žáci se SPU nevnímají pozitivní projevy SPU je skutečnost, že nemají osvojeny schopnosti a dovednosti, kterými by analyzovaly pozitivní dopad charakteru SPU na jejich práci a výkon. Umět analyzovat své silné a slabé stránky by mělo patřit k základním dovednostem nejen jedinců se SPU.

## Empirický výzkum – 2. část

### 6.1 Metodologický úvod

Životní osudy a příběhy lidí se zdravotním či sociálním postižením nebo znevýhodněním tvoří bohatou a přínosnou zkušenostní a zážitkovou základnu společnosti jako celku. Již řadu let vznikají různé aktivity, které se snaží přiblížit životy lidí s nějakým druhem obtíže, nesnáze či nemoci. Mnohé projevy těchto nelehkostí se dají pomocí různých předmětů, situací, prostředí a technik nasimulovat tak, aby měl intaktní jedinec možnost co nejvěrohodněji prožít autentický vjem, který je pro jiného součástí běžného dne - běžné cesty do práce či do školy. Člověk se SPU má své silné a slabé stránky a možnosti ukryty v hlavě, do které je těžké proniknout. Neznačená to však, že to není možné. Možná proto, že tento jedinec nemá na první pohled žádný jasný důkazem nějaké odlišnosti, setkáváme se tím, že mu někteří nevěří nebo zlehčují jeho nesnáze.

Období povinné školní docházky je bohaté na osvojování nových vědomostí a získávání nových schopností a dovedností. Souběžně s edukačním procesem se po psychické a sociální stránce utváří osobnost žáka. Formuje se jeho sebevědomí, motivace, vztah ke vzdělávání a učení, vytváří si vztahy se svými vrstevníky, věnuje se volnočasovým aktivitám atd. Přítomností specifických poruch učení se jedinec nachází v často náročných životních situacích, které ovlivňují jeho sebepojetí, motivaci, školní výsledky, vztahy s vrstevníky atd. Důsledky obtíží specifických poruch učení vyžadují individuální přístup k jedinci, který zohledňuje a respektuje jeho možnosti a potřeby. V prostředí školy je učitelem významným činitelem, který svým přístupem a způsobem práce ovlivňuje do značné míry úspěšnost a neúspěšnost žáka se SPU.

Každý žák by rád zažíval časté úspěchy a dostával dobré známky a pochvaly, protože se to od něj na jednu stranu očekává, na druhou stranu se jedná o projev zdravého sebevědomí a motivace. Jedinci se specifickými poruchami učení bohužel zažívají mnohdy úspěch málokdy, a tím pádem se jim nedostává ani pochvaly a ocenění. Paradoxem je fakt, že se tito jedinci často abnormálně snaží a připravují na vyučování, jenže jejich píle a úsilí se daleko méně odráží v samotném výsledku. Oceňování za snahu je pro ně zásadní, neboť tak dostávají nejen psychicky důležitou zpětnou vazbu, ale zároveň jsou tak utvrzeni v tom, že jejich počínání je žádoucí.

V současné době je zřejmý pozitivní dopad široké osvěty v problematice specifických poruch učení a jejich charakteristickým projevům v rámci vzdělávání. Je pochopitelné, že intenzita informovanosti o tomto jevu je závislá na konkrétní škole a učiteli. Obecně se

však lze domnívat, že povědomí o specifických poruchách učení je do značné míry na dobré cestě. Otázkou zůstává, jak konkrétně informovanost učitelů zaručuje jejich pochopení pro individuální potřeby každého jedince. Znalost problematiky specifických poruch učení nezaručuje jejich adekvátní zohlednění v přizpůsobení obsahů, metod a cílů výuky. Reálný zážitek jednotlivých projevů je prostředkem, který stírá bariéry mezi učitelem a žakovým psychickým prožíváním, motivací a sebevědomím.

Druhá část výzkumu vychází z předpokladu, že pokud si učitel zažije v reálné simulaci konkrétní projevy jednotlivých specifických vývojových poruch učení, dosáhne určité změny, která povede k úpravě přístupu a volby didaktických postupů a prostředků v rámci výuky žáků s poruchami učení. Osobní zážitek mimo jiné prakticky potvrzuje intenzitu obtíží specifických poruch učení, které bývá mnohdy podceňována právě ze strany učitelů.

## **6.2 Metodika výzkumu**

Myšlenka zážitkového semináře vychází z dlouhodobé zkušenosti a reflexe postojů učitelů k žákům se specifickými poruchami učení. Z hlediska výzkumného cíle, problému a otázek tato výzkumná oblast navazuje na první výzkumnou oblast, která slouží jako výchozí podklad. Výzkum je pokračování předešlého výzkumu, ze kterého využívá získané výsledky a závěry, které následně přetransformává s využitím dalších zdrojů do podoby zážitkového semináře. Struktura výzkumu se v první fázi zabývala návrhem zážitkového semináře, jehož informační základnu tvořily výsledky první části výzkumu, oporou byly i zjištění prezentovaná v teoretické části práce, konzultace s Ing. Dagmar Rýdlovou a profesní zkušenosti autorky získané při práci s dětmi se specifickými poruchami učení. Realizaci semináře předcházelo organizační a administrativní zajištění místa konání a oslovení jednotlivých účastníků v rámci jedné pražské základní školy. První výzkumné šetření probíhalo před zahájením semináře, kdy byli přihlášení účastníci požádáni o zodpovězení jedné dotazníkové položky, která se dotazovala na představy učitelů, jak žáci se SPU vnímají a prožívají dopady SPU na každodenní i školní život. Stěžejní částí výzkumu pak byla samotná realizace zážitkového semináře, jehož průběh a výsledky jsou popsány v následujících podkapitolách. S dvoutýdenním odstupem po konání semináře byly tytéž účastnice požádány o vyplnění dotazníku, který reflektoval jejich zkušenost s osobním zážitkem demonstračních projevů specifických poruch učení. Níže uvedené kapitoly prezentují zjištěné výsledky, které jsou dále komparovány s výsledky rozhovorů se žáky

9. třídy na stejné základní škole. Konečným výstupem obou částí výzkumu je sumarizace dosažených zjištění a jejich aplikace do praxe ve formě doporučení.

Z hlediska etiky výzkumu nejsou uvedeny žádné osobní údaje účastníků semináře. Účastníci semináře byli předem seznámeni s výzkumným cílem a záměrem semináře a aktivity s ním spojené podstupovali dobrovolně a anonymně.

### **6.2.1 Charakteristika a cíle výzkumu**

Seminář je považován za výstup celkového kvalitativního designu první části výzkumu, který na základě osobního zážitku specifických poruch učení usiloval o porozumění a reflexi tomuto zážitku.

Výzkumný problém byl stanoven v tomto znění: Jak ovlivní osobní zážitek projevů specifických poruch učení postoje učitelů k žákům se SPU a způsoby vzdělávání těchto žáků?

Zkoumané podoblasti byly otázkami téměř shodné s výzkumnými otázkami z první části výzkumu z důvodu kompatibility porovnávaných výsledků. Zkoumanými momenty bylo následující čtyři body, které se vyskytovaly určitým způsobem v obou dotaznících a taktéž byly předmětem konkrétních aktivit v rámci semináře:

1. Jaké názory a postoje vyjadřují učitelé ohledně projevů dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie?
2. Jaké projevy SPU ovlivňují každodenní realitu jedince se SPU?
3. Jaké projevy SPU jsou zásadními činiteli v edukačním procesu?
4. Jaká edukační opatření identifikují učitelé jako pozitivní a prospěšná ve vztahu k učení a vzdělávání žáků se SPU?

Cílem první části výzkumu bylo porozumět tomu, jak žáci se SPU vnímají jednotlivé projevy dílčích poruch učení. S tím, že získaná data byla v aplikační rovině použita při návrhu a realizaci zážitkového semináře pro učitele ZŠ s cílem pomoci zlepšit vztah učitele a žáka (a poskytnout tak zpětnou vazbu) na základě učitelova osobního zážitku SPU

Cílem druhé části výzkumu byla realizace semináře umožňujícího subjektivní zážitek specifických vývojových poruch učení a následnou sebereflexi a navržení nových didaktických a psychosociálních postupů při práci se žáky se SPU. Simulace dílčích projevů jednotlivých specifických vývojových poruch učení se opírala o data získaná rozhovorem se žáky se SPU na téma individuálního vnímání a prožívání projevů konkrétní specifické vývojové poruchy učení.

### 6.2.2 Konkretizace a průběh výzkumu

Výzkumné otázky první části výzkumu sloužily jako opěrná struktura i pro druhou část výzkumu, neboť tak bylo dosaženo kompatibility a možnosti komparace obou částí. Seminář reflektoval výsledky pro následující výzkumné otázky:

Zážitkový seminář reagoval na výsledky z první výzkumné oblasti, které sloužily jako primární základna dat. Koncepce semináře vycházela z výsledků prvního výzkumného šetření a dále byla obohacena zkušenostmi autorky při práci s dětmi se specifickými poruchami učení. Přínosem byly konzultace s Ing. Dagmar Rýdlovou, která je odbornicí v oblasti specifických poruch učení.

Zážitkový seminář se uskutečnil na stejné základní škole, na které proběhl výzkum k první výzkumné oblasti. Důvodem realizace obou výzkumů na stejné základní škole je především zachování jedinečnosti a systémové sounáležitosti. Systémovou sounáležitostí je myšleno vnímání dané školy jako originálního systému, jehož vnitřní fungování a komunikace není možné nalézt jinde. Škola pracuje jako systém, ve kterém se mimo jiné vyskytují subsystémy v podobě učitelů a žáků. Vyjmutím jednoho subsystému resp. přidáním jiného subsystému z cizího systému by došlo k narušení jedinečnosti a specifických vlastností.

Seminář byl realizován po ústní domluvě s ředitelkou školy, která vyjádřila souhlas s konáním semináře. V rámci porady pedagogického sboru obdrželi všichni učitelé základní informace o semináři s možností aktivní účasti na něm. Na seminář se přihlásilo 9 pedagogů (z toho jeden asistentka pedagoga). Ve všech případech se jednalo o ženy. Účastnice byly předem osloveny emailem, který je seznamoval s detailnějšími informacemi a průběhem semináře. Oslovené učitelky byly požádány o vyplnění krátkého dotazníku (viz Příloha č. 5), který se zaměřoval na jejich dosavadní představy o tom, jak žáci prožívají a vnímají obtíže způsobené specifickými vývojovými poruchami učení. Samotný seminář se uskutečnil dne 7. 4. 2015 v prostorách dané školy. Seminář započal úvodním poděkováním všem účastníkům, představením autorky a tématu a cíle této diplomové práce. Účastnice byly srozuměny s charakterem, programem a cílem semináře. Poté jim bylo vysvětleno, jak fungují a co simulují jednotlivé pomůcky, které si následně obcházely a diskutovaly s ostatními kolegyněmi své postřehy a prožitky. Ukázka pomůcek je uvedena v příloze č. 7. Další část programu byla tvořena diskuzí na téma: Jak se cítí žák se SPU ve školní třídě? Jak jej vnímají jeho spolužáci? Jakou roli hraje učitel ve vztazích učitel - žák - spolužáci? Při této aktivitě všechny účastnice měly na hrudi nalepenou samolepku dyslektik, dysgrafik, dysortograf

nebo dyskalkulik. Na tomto místě byly učitelky seznámeny s jedním z výsledků výzkumu z první výzkumné oblasti. Výsledek ukazuje, že žáci zažívají velmi nepříjemné a nežádoucí pocity, pokud jsou v hodinách verbálně identifikovány skrze poruch učení a následně jsou tímto označeni i osloveni. Např. skupina žáků s dyslexií je nahlas oslovena jako skupina, která bude psát písemnou práci upravenou pro dyslektiky. Učitelky si však toho jevu nebyly vědomy. Domnívaly se, že ve svých hodinách tato oslovení nepoužívají. Výsledky a závěry diskuze jsou prezentovány v nadcházejících kapitolách. Na tomto místě nejsou dále rozváděna, neboť jsou předmětem kapitoly zabývající se konkretizací a průběhem semináře. Po diskuzní části následovala prezentace pozitivních aspektů jednotlivých poruch učení, paradoxních schopností (Portešová 2011) a významných osobností, které měli poruchu učení. V závěru se vedla diskuze na téma role rodičů a to jak rodiče vnímají projevy poruch učení. Zazněla doporučení pro hlubší spolupráci s rodiči. Účastnice hodnotily seminář jako užitečný nástroj, který by byl vhodnou simulační pomůckou pro spolužáky v rámci osobnostní a sociální výchovy. Dále navrhovaly, že by byl seminář vhodný i pro rodiče, aby více pochopili, s jakými projevy se jejich dítě setkává. V závěru semináře byly představeny pozitivní aspekty specifických poruch učení. Uvedeny byly také významné celosvětové osobnosti, které přispěly k rozvoji společnosti a v jejich anamnéze jsou dohledatelné zjevné projevy specifických poruch učení. V konečném shrnutí a poděkování byly účastnice požádány o vyplnění dotazníku zaměřeného na reflexi a zpětnou vazbu semináře. Výsledky obou dotazníků a další postřehy ze semináře jsou uvedeny níže.

### **6.2.3 Popis výzkumného vzorku**

Výzkumný vzorek pro druhou výzkumnou oblast je tvořen učiteli na stejné základní škole, kteří působí především na druhém stupni a to proto, že cílovou skupinou rozhovorů jsou žáci 9. ročníku. Jedná se o pedagogy, kteří mají zkušenost s výukou žáků se specifickými poruchami učení.

Zkoumaný vzorek tvořilo 8 učitelů a jedna asistentka pedagoga. Z toho 7 učitelek bylo z 2. stupně ZŠ, které vyučují český jazyk, anglický jazyk, matematiku, fyziku, zeměpis, přírodopis, chemii a výchova ke zdraví. Jeden pedagog byl z prvního stupně ZŠ. Délka praxe učitelů byla v rozmezí 5 až 30 let aktivního vyučování.

#### 6.2.4 Popis použitých metod

V rámci zážitkového semináře byly použity následující metody a nástroje: dotazníkové šetření, seminář jako samotná metoda, simulační pomůcky zprostředkovávající konkrétní projevy specifických poruch učení a diskuze. Dotazníkové šetření (viz výše) bylo využito ve dvou případech. V první případě zaznamenávalo dosavadní představy o tom, jak žáci prožívají a vnímají obtíže způsobené specifickými vývojovými poruchami učení. Druhé dotazníkové šetření bylo realizováno po ukončení zážitkového semináře a jeho cílem bylo reflektovat změny postojů a představ ohledně specifických poruch učení (SPU) resp. lidí se SPU. Dotazník se dále ptal na názory učitelů ohledně dopadu SPU na běžný, edukační a společenský život jedince a jak a čím k této změně seminář přispěl. Cílem bylo také zjistit, co si ze semináře účastnice odnášejí, zda mají pocit, že se něco změnilo v jejich postoji k žákům se SPU a případně jak a kdo to v jejich práci pozná. Dotazníky byly vytvořeny v těchto podobách z důvodu komparace jejich výsledků a následné analýze změn postojů a představ o žácích se SPU. Dotazníky jsou uvedeny v Příloze č. 5 a 6.

Zážitkový seminář je taktéž považován jako výzkumná metoda prostřednictvím, které si účastnice zažívaly jednotlivé projevy specifických poruch učení a jejich psychický dopad z hlediska emočního vnímání, prožívání, motivace, výkonu a sebepojetí. Konkrétní simulační pomůcky zdramatizovaly pocity srovnatelné s reálnými pocity jedinců se SPU zejména ve školním prostředí.

Simulační pomůcky jsou součástí přílohy č. 7 formou jednotlivých fotografií. Na první fotografii je zachycen chaos písmenek, který simuluje zmatečnou orientaci v grafické podobě textu a obecně orientaci v písmenech. Fotografie č. 2 zachycuje pomůcku, která funguje na principu záměny graficky podobných písmen, ale taktéž obecně demonstruje sluchovou a zrakovou analýzu, syntézu a diferenciaci charakteristickou pro specifické poruchy učení. Pomůcka je tvořena špejlí, na které jsou zavěšeny jednotlivé slabiky, při mírném otočení špejlí, dojde k záměně podobných sluchových či vizuálních vjemů např. z „mně“ se stane „mě“, z „dy“ se stane „ti“. Na fotografiích č. 3 až 6 (včetně) je uvedena pomůcka fungující na stejném principu jako pomůcka předešlá. Rozdíl je v demonstraci záměny početních znamének, čísel, desetinných čísel a desetinné čárky. Fotografie č. 7 až 9 (včetně) prezentují výsledky nácviku psaní pomocí malého kousku tuhy, který umožňuje zprostředkovat dysgrafické obtíže, které jsou mimo jiné charakteristické horší grafickou a estetickou podobnou psaného projevu, nevhodným sklonem slov, nečitelností atd. Na fotografii č. 10 je uvedený nesmyslný text, který se využívá při diagnostice SPU. Úkolem je přečíst text nahlas, správně, s co nejnižším počtem chyb tzn. vynecháním nebo přidáním vět, slov



a písmen. Podobný text je zachycen na následující fotografii č. 11, text je v anglickém jazyce a simuluje, jakým způsobem mohou lidé se SPU vnímat text v angličtině a k jakým záměnám slov a písmen nejčastěji dochází. Na fotografii č. 12 je simulační pomůcka, jejímž úkolem je ve dvojici přečíst uvedené výraz tak, že jeden účastník čte nahlas (jednou srozumitelně a podruhé stejně) odlišné výrazy. Jeho kolega říká, jaká slova slyší resp., zda je schopen odlišit zvukovou stránku výrazů. Na fotografiích č. 13 a 14 je předložena pomůcka, jejíž autorkou je Dagmar Rýdlová. Roztrhané novinové články demonstrují, jakým způsobem jedinec s dyslexií vnímání textu a orientuje se v něm. Poslední fotografie č. 15 dokládá, jaký je vizuální pohled na jedince "tričko", pokud je veřejně označován skrze specifické poruchy učení. Nálepky jednotlivých poruch učení byly využity při diskuzi v závěru semináře.

Podoba simulačních pomůcek byla inspirována autorčinou několikaletou profesní zkušeností s prací s dětmi se specifickými poruchami učení, profesní spoluprací s Ing. Dagmar Rýdlovou a zároveň byly podloženy teoretickými koncepcemi specifických poruch učení.

Diskuze byla posledním nástrojem použitým v rámci zážitkového semináře. Cílem diskuze bylo otevřít témata, která na základě vyhodnocení dat z rozhovorů se žáky vycházela jako zásadní. Jednalo se především o téma postavení žáka ve třídě ve vztahu nejen k učiteli, ale též k jeho spolužákům. Hlavním bodem diskuze byla problematika stigmatizace a vlivu procesu labellizace, neboť zjištění z první části výzkumu potvrzují, že žáci negativně vnímají situace, kdy jsou verbálně označovány prostřednictvím některé specifické poruchy učení apod. Z diskuze vyplynulo, že se jedná o téma, které je pro učitele poněkud nové resp. že učitelé doposud nepovažovaly tento fenomén za aktuální a psychicky nepříjemný pro žáky. Diskuze byla směřována k navržení možných opatření, která by eliminoval výskyt tohoto fenoménu a zároveň by podpořila pocity bezpečí, jistoty, respektu a tolerance k žákovi a jeho silným a slabým stránkám. V souhrnné reflexi diskuze se ukázalo, že je velmi důležité, aby se odkrývala témata, která žáky trápí a která neumí sami vyřešit. Otevřená a tolerantní komunikace na všech úrovních v rámci školy zcela jistě přispěje k respektujícímu a příjemnému prostředí, které umí aktivně přistupovat k potřebám žáka a umí pro něj vytvořit adekvátní podmínky a příležitosti k úspěchu a psychickému bezpečí.

### **6.2.5 Způsob zpracování získaného materiálu**

Komparace získaných dat v rámci zážitkového semináře byla provedena na základě odpovědí získaných v prvním a druhém dotazníku. První dotazník byl účastnicím semináře zaslán několik dní před zahájením. Otázka byla následující: Prosím Vás o krátké zamyšlení se nad tím, co podle Vás žák (se specifickými poruchami učení) prožívá a vnímá ve vztahu k poruchám učení? Resp. jak jej tyto poruchy ovlivňují v běžném životě a ve škole. Druhý dotazník byl rozeslán po ukončení semináře a účastnice měly možnost vyplnit jej s časovým odstupem, který jim pomohl zpětně rekapitulovat pro něj důležité momenty a zásadní výstupy semináře.

Dotazníkové položky byly formulovány takto: Prosím Vás o krátkou reflexi zážitkového semináře. V čem konkrétně se změnila Vaše postoje a představy ohledně specifických poruch učení (SPU) resp. lidí se SPU? Jaký dopad mají SPU na běžný, edukační a společenský život jedince? Jak a čím k této změně seminář přispěl? Jaké edukační metody více uplatňovat ve výuce těchto žáků? Jaké edukační metody naopak omezit vzhledem k projevům poruch učení?

Zvolené otázky byly formulovány tak, aby dostatečně vyzdvihly přítomnost změny, ke které došlo prostřednictvím semináře. Jednotlivé dotazníkové položky jsou inspirovány systemickým přístupem práce s klientem. Konkrétně byly zvoleny tak, aby co nejvíce umožnili respondentovi přemýšlet nad tím, jak se změnila jeho skutečnost v rámci edukační praxe, kdo tuto změnu pozná, k čemu tato změna povede a jaký je její přínos.

Dále byly zaznamenávány osobní vyjádření, postřehy a diskutovaná témata, která se objevila v průběhu semináře. Veškerá data z obou dotazníků i ze semináře samotného byla dále komparována s výsledky první výzkumné části.

### 6.2.6 Výsledky 2. části výzkumu

Výsledky výzkumu v rámci zážitkového semináře vycházejí ze tří informačních zdrojů: první dotazník, druhý dotazník a průběh a reakce v rámci semináře.

První dotazník byl zaměřen na to, co podle názoru učitelů žák (se specifickými poruchami učení) prožívá a vnímá ve vztahu k poruchám učení? Resp. jak jej tyto poruchy ovlivňují v běžném životě a ve škole.

Zde jsou citovány některé odpovědi respondentek: *"Huře čte, píše, soustředí se. Odrazuje ho namáhavé získávání potřebných informací. V běžném životě se vyhýbá psanému textu. Spoléhá na paměť a posléze vzdává ambice. Jen málokdo má takovou výdrž, aby se tím pral. Myslím si, že je poměrně obtížné vyjádřit to, co tito žáci prožívají, ale léta praxe a zkušeností napovídají, že je možné tyto poruchy pochopit a snažit se těmto žákům porozumět v tom, že se potřebují vzdělávat jinak, než ostatní studenti. Mají učení složitější a komplikovanější, než ostatní žáci, ale rolí učitele je tyto poruchy rozpoznat a najít společně jiné způsoby jak se učit".*

Výsledky ukazují, že respondentky mají dostatečné znalosti o specifických poruchách učení a v kombinaci s jejich praktickými zkušenostmi mají obecnou představu o konkrétních projevech poruch učení.

Druhý tzv. zpětnovazebný dotazník (viz Příloha č. 6) pro účastníky semináře byl zaměřen na zjištění přítomnosti změny na základě osobního zážitku SPU. Dále byly sledovány změny postojů ve vnímání žáka a jeho obtíží a na praktické dopady semináře při volbě didaktických postupů a cílů výuky příp. individuální práce se žákem. Výsledky druhého dotazníku, který byl respondenty zodpovídan 14 dní po konání semináře, byly následující. Respondenti si prostřednictvím semináře připomněli, co již zapomněli např. fakt, že žáci se SPU mají průměrný nebo nadprůměrný intelekt. Někteří učitelé si uvědomili, že je o výukových obtížích s dětmi mluvit více citlivě, otevřeně a taktně. Na druhou stranu upozorňují na rizika přílišné protektivní péče, jejíž konečné důsledky jsou spíše negativní. Odpovědi se shodují v názoru, že je třeba ve zdravé míře tyto děti více chválit, oceňovat, podporovat a adekvátně zohledňovat jejich schopnosti během klasifikace. Obecná shoda panovala v individuálním přístupu k žákovi, neboť nejsou dva stejní žáci např. s dyslexií, kteří by měli tytéž potřeby. Jedna respondentka uvádí, že je potřeba snažit se komunikovat se žáky o tom, co a jak se jim lépe učí, tj. co jim pomáhá a co naopak ztěžuje učení. Respondenti uvádějí, že jim seminář více připomenul obtížnosti, které děti potkávají ve škole či v běžném životě, obzvláště po vlastním vyzkoušení modelových situací.

Mnohé odpovědi uváděly význam rodiny a rodinného zázemí v procesu vzdělávání dítěte. Podle názorů učitelek dokáže chápavá rodina lépe kompenzovat žákovy obtíže. Zatímco rodiny perfekcionista nebo nespolupracující dítě spíše demotivují a ono postupně ztrácí zájem se o něco snažit, čímž se jeho neznalosti a problémy prohlubují. V návaznosti na téma vlivu rodinného prostředí respondentky doporučovaly, aby si i rodiče dětí se SPU vyzkoušeli názorné simulační pomůcky a lépe si tak dokázali představit, jaké jsou projevy jednotlivých specifických nesnází. Některé respondentky ve svých doporučeních uváděly možnost využití simulačních pomůcek i pro spolužáky a ostatní žáky, kteří netrpí specifickými poruchami učení. Mezi simulační situace by jedna respondentka přidala i aktivitu, kdy by si žáci ve dvojicích hráli na učitele a žáka a zkoušeli si dopad klidného a bezpečného prostředí v porovnání s uspěchaným tempem výuky.

Výsledky ukazují, že účastníci semináře jako velmi přínosný moment semináře identifikují aktivity s názornými simulačními pomůckami, které demonstrovaly projevy jednotlivých poruch učení. Dalším pozitivně hodnoceným přínosem semináře je skutečnost, že si některé účastnice po absolvování semináře připravily konkrétní alternativy pro práci dětí se SPU, čímž změnily dosavadní přístup k této skupině žáků.

Při komparaci výsledků z hlediska předmětové aprobace jednotlivých učitelů nebyly zaznamenány významnější rozdíly. Naopak bylo zjevné, že učitelé nahlíží na specifické poruchy učení jako na komplexní jev, který se v individuální míře projevuje nejen v předmětech české a anglického jazyka a matematiky. Pro budoucí výzkumy by bylo užitečné, aby byli zastoupeni ve výzkumném vzorku i muži, neboť lze předpokládat, že jejich postoje a výukové praktiky se mohou v porovnání s ženami učitelkami lišit.

### **6.2.7 Diskuze 2. části výzkumu**

Česká literatura prezentuje jediný příklad podobné myšlenky osobního zážitku projevů specifických poruch učení. Autorkou tohoto záměru je Dagmar Rýdlová, která ve své publikaci *Dyslexie, smutek, mindráky a já* (2010) popisuje seminář s názvem „Dyslexie názorně, dyslexie prakticky - aneb sytý hladovému nevěří“. Cílem bylo prožít si pocity, které zažívá jedinec s dyslexií, pokud má přečíst text apod. Dagmar Rýdlová byla inspirativní osobou, bez které by jistě tato práce nedosáhla takových lidských a morálních hodnot vůči lidem se SPU. Experiment paní Rýdlové sloužil jako inspirace a především její odborná profesní zpětná vazba na návrh semináře uvedeného v diplomové práci umožnila, že simulační pomůcky demonstrovaly adekvátně charakter poruch učení. Její seminář lze považovat za první svého druhu. Určité přiblížení se osobnímu zážitku specifických poruch učení prezentují Zelinková a Čedík (2013) v publikaci "Mám dyslexii", kde nabízejí úkoly pro sebediagnostiku. Jedná se o oblasti sluchového a zrakového vnímání. Tato cvičení lze považovat za velmi orientační v rámci tématu osobního zážitku psychických důsledků. Další publikace (ani v zahraniční literatuře) neprezentují semináře s podobným zaměřením. Empirická část práce dala vzniknout originálnímu konceptu osobního zážitku, který jak vyplývá z výsledků druhé části výzkumu, autenticky a názorně zpřístupňuje projevy poruch učení. Výzkum je možné považovat za unikátní také v tom směru, že zprostředkovává zásadní pocity a postoje ve vztahu a komunikaci mezi žákem a učitelem.

### **6.2.8 Závěr z 2. části výzkumu**

Cílem druhé části výzkumu byla realizace semináře umožňujícího subjektivní zážitky specifických vývojových poruch učení a následnou sebereflexi a navržení nových didaktických a psychosociálních postupů při práci se žáky se SPU. Simulace dílčích projevů jednotlivých specifických vývojových poruch učení vycházela z dat získaných rozhovorem se žáky se SPU na téma individuálního vnímání a prožívání projevů konkrétní specifické vývojové poruchy učení.

Výzkumný problém byl stanoven v tomto znění: Jak ovlivní osobní zážitek projevů specifických poruch učení postoje učitelů k žákům se SPU a způsoby vzdělávání těchto žáků?

Osobní zážitek projevů specifickým poruch učení u většiny účastnic obnovil celkem již tradiční téma v tom slova smyslu, že o něm účastnice začaly znovu více přemýšlet a kriticky analyzovaly osobní tendence a metody ve výuce těchto žáků. Z poněkud všední záležitosti se stalo opět aktuální téma, ve kterém je třeba nebýt rigidním a pasivním učitelem, ale naopak kriticky jej analyzovat a přizpůsobovat individuálním možnostem a potřebám

konkrétního žáka. Výsledky rozhovorů pomohly zprostředkovat osobní zážitky, postoje a postřehy žáků, které by se jinak účastnice nemohly dozvědět. Prezentace těchto zjištění umožnila přehodnotit užitečnost a volbu určitých výukových metod, obsahů a cílů ve vztahu ke speciálním vzdělávacím potřebám a individuálním možnostem žáka.

Zkoumané podoblasti byly téměř shodné s výzkumnými otázkami z první části výzkumu z důvodu kompatibility porovnávaných výsledků. Zkoumanými momenty bylo následující čtyři body, které se vyskytovaly určitým způsobem v obou dotaznících a taktéž byly předmětem konkrétních aktivit v rámci semináře. Výsledky druhé části výzkumu jsou uvedeny ve vztahu ke konkrétním bodům výzkumu:

1. Jaké názory a postoje vyjadřují učitelé ohledně projevů dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie?

Názory respondentek se shodují s obecnými definicemi a pojetími specifických poruch učení. Postoje učitelů byly obohaceny o jejich osobní profesní zkušenosti vyplývající z jejich profese. Specifické poruchy učení byly v odpovědích vnímány pokaždé jako negativní aspekty výkonu a motivace žáka. Pozitivní pojetí poruch učení nebylo uvedeno.

2. Jaké projevy SPU ovlivňují každodenní realitu jedince se SPU?

Odpovědi respondentek byly vzhledem k jejich profesnímu vztahu k jedincům se SPU zaměřeny především na oblasti týkající se školního výkonu a motivace. Určité emoční projevy specifických poruch učení se objevují i v běžném životě jedince. Jedinci se SPU se v mimoškolním prostředí snaží psaní spíše vyhnout.

3. Jaké projevy SPU jsou zásadními činiteli v edukačním procesu?

Jako zásadní činitele edukačního procesu z pohledu obtíží specifických poruch učení identifikovaly respondenty tyto oblasti: čtení, psaní, pozornost, soustředění. Nedostatek motivace při těžším získávání potřebných informací. Spoléhání na paměť a posléze žák vzdává ambice. Další odpovědi jsou z důvodu autentického zachování myšlenky přímo citovány: "Jen málokdo má takovou výdrž, aby se tím pral. Myslím si, že je poměrně obtížné vyjádřit to, co tito žáci prožívají, ale léta praxe a zkušeností napovídají, že je možné tyto poruchy pochopit a snažit se těmto žákům porozumět v tom, že se potřebují vzdělávat jinak, než ostatní studenti. Mají učení složitější a komplikovanější, než ostatní žáci, ale rolí učitele je tyto poruchy rozpoznat a najít společně jiné způsoby jak se učit."

4. Jaká edukační opatření identifikují učitelé jako pozitivní a prospěšná ve vztahu k učení a vzdělávání žáků se SPU?

Zaměření se na individuální potřeby jedince, neustále vymyslet na podstatu specifických poruch učení, spolupráce s rodinou jako aktivním činitelem pozitivního vztahu ke škole a učení, ale taktéž chápání rodiny jako spolupracujícího partnera, který rozumí potřebám a možnostem svého potomka.

Seminář by zasluhoval další pokračování, které by umožnilo hlouběji a intenzivněji pracovat a rozvíjet téma změny. V tomto směru by bylo užitečné využít metod systemického terapeutického přístupu v kombinaci s technikami používanými v supervizích. V konečném důsledku totiž aktivní reflexe a práce se změnou zásadně ovlivňuje praxi samotnou. Neboť cílem těchto supervizních a systemických analýz by byla aplikace nových nebo upravených konkrétních didaktických metod, cílů, obsahů, a taktéž podpůrných a pečujících opatření v psychické a sociální oblasti žáka.

## 7. Závěr a diskuze obou částí výzkumu

Z výsledků rozhovorů se žáky vyplývá, že žáci považují jako nepříjemné a ponižující situace, kdy jsou nahlas verbálně osloveni a rozděleny podle specifické poruchy učení, kterou mají diagnostikovanou. V konkrétních případech jim velmi vadí, pokud jsou nazýváni před svými spolužáky a případně i ostatními učiteli "dyslektici", "dysgrafici" apod. Jedná se o proces labellingu, kdy jsou tito jedinci veřejně označováni skrze poruchu učení. Negativní dopady této skutečnosti mají neblahé důsledky v oblasti sebevědomí, sebepojetí, motivace, jedincova postavení v rámci třídního kolektivu, atd. V rámci programu zážitkového semináře byli učitelé seznámeni s tímto výsledkem, na který byla navázána konkrétní simulační pomůcka. Účastníci semináře obdrželi nálepkou s pojmy "dyslektik", "dysgrafik", "dysortograf" a "dyskalkulik". Několik minut "existovaly" s tímto viditelným veřejným označením, byli vyvoláváni podle názvu na nalepeném štítku. Následně byla zahájena diskuze na téma, jak se cítí žák se SPU ve třídě, jak jej vnímají učitelé a spolužáci. V prvních reakcích se učitelé hájili tím, že ve svých hodinách tato označení nepoužívají. Po nějaké chvíli si však začali vybavovat momenty, kdy byly výše uvedené pojmy zmíněny. Tímto momentem se některé účastnice dostaly do vnitřní konfrontace se svými zkušenostmi a částečně i zajetými způsoby výuky a především oslovování žáků. Přínosem této seminářové aktivity je skutečnost, že byly vyneseny na povrch témata a edukační praktiky, které odlišně hodnotí žáci a vyučující. Jedná se o zásadní problematiku ve vztahu žák - učitel - třída.

Výzkum považuje za své zásadní vlastnosti užitečnost a konkrétní praktický dopad na realitu všedního školního dne. Výzkum působil jako prostředník mezi žáky se SPU a učiteli, neboť vynesl na světlo denní pocity, myšlenky a postoje, které doposud zůstávaly skryty uvnitř jednotlivých životních příběhů. Role výzkumného šetření jako mediátora přinesla nový způsob náhledu do konkrétních osudů v rámci školy jako systému individuálních životních příběhů.

Seminář vycházel ze základního předpokladu, že osobní zážitek projevů specifických poruch učení poukáže na obtíže, úsilí, pocity, emoce ale i silné stránky, které jinak nemá učitel možnost zažít. Přiblížení vnitřního světa jedinců se SPU prostřednictvím simulačních pomůcek narušilo tradiční hranici mezi učitelem a žákem. Učitel se na okamžik stal žákem samotným a měl možnost subjektivně reflektovat především kognitivní a emoční aspekty silných a slabých stránek charakteristických pro specifické poruchy učení. Síla osobního zážitku se nevyrovná faktickým vědomostem, i když tyto znalosti umožňují počáteční orientaci v individuálních projevech jedince. Osobní zážitek je nástrojem, který otevírá bránu



do světa známého, ale neprožitého. Prožít pak znamená rozumět tomu, jaký žák je, co cítí, co prožívá, jaký vnitřní svět každodenně žije.

## **7.1 Doporučení pro praxi a budoucnost**

Na základě vyhodnocení a komparace výsledků obou částí výzkumu byla navržena následující doporučení pro praxi a případné další budoucí výzkumy, které by sledovaly psychické a sociální aspekty SPU a názory učitelů na psychické prožívání žáků se SPU ve vztahu k projevům jednotlivých poruch učení.

1. Intenzivnější komunikace mezi učitelem a žákem o jeho individuálních a aktuálních potřebách a možnostech v rámci výuky jednotlivých předmětů.
2. Postavení žáka do role odborníka na své silné a slabé stránky umožní žákovi pocítit větší odpovědnost za vykonanou práci a má vliv na vykonanou snahu a práci. Neboť žák si bude uvědomovat svoji aktivní roli a bude se chtít aktivně podílet na řešení a utváření např. individuálního vzdělávacího plánu.
3. Přístup k žákovi respektující jeho silné a slabé stránky a potřeby (psychické, sociální, výukové atd.), který současně využívá jeho silných stránek v podobě aktivit, znalostí a dovedností, ve kterých je jedinec úspěšný.
4. Rozšíření spektra simulačních pomůcek a jejich využití pro další semináře a podobné osvětové aktivity.
5. Realizace zážitkového semináře pro rodiče dětí se specifickými poruchami učení a pro spolužáky těchto dětí.
6. Celospolečenská osvěta s důrazem na to, že lidé se SPU disponují nevšedními a přínosnými vědomostmi, schopnostmi, dovednostmi a kompetencemi, které přispívají k rozvoji společnosti např. v oblasti vědy, umění, kultury, sportu aj.

7. Osvěta rodičů a dalších rodinných příslušníků prostřednictvím informování a osobního zážitku projevů SPU. Aby rodiče rozuměli tomu, co jejich dítě prožívá, jaké jsou jeho možnosti a potřeby atd.

8. Důraz na dodržování zohledňování a respektování speciálních vzdělávacích potřeb.

9. Začleňování žáků se SPU mezi všechny spolužáky. Nedopouštět se verbální a jiné stigmatizace např. volba citlivé slovníku při výuce tak, aby žáci nebyli primárně označováni skrze diagnostikovanou poruchu učení.

10. Prezentace pozitivních aspektů SPU a jejich konkrétního využití v oblasti osobního, profesního, sociálního, vzdělávacího a učícího se života.

11. Aktivita pro učitele a další pomáhající pracovníky v rámci dalšího vzdělávání.

Tento souhrn doporučení vyplývající z celého výzkumu diplomové práce byl zaslán všem účastnicím semináře, neboť významnou měrou přispěly k jeho sestavení. Považuji za etické, aby byly jako účastnice výzkumu seznámeny se závěry a doporučeními, která mohou využít v profesní i osobní oblasti.

## 8. Závěr

Záměr diplomové práce reagoval na situaci současné praxe. Cílem první části výzkumu bylo porozumět tomu, jak žáci se SPU vnímají jednotlivé projevy dílčích poruch učení. Rozhovory zaměřené na silné a slabé stránky, které postavily žáka do role odborníka na vzdělávání a učení, ukázaly, že životní příběhy každého z nich obsahují mnohá nevyřešená tajemství a pocity, které se stávají součástí skrytého kurikula. Resp. se vtělují do jakéhosi záhadného školního ducha, který působí mnohá trápení a obtíže, jenž by mohla být prostřednictvím efektivní a otevřené komunikace ukončena. Z výsledků vyplývá, že žáci jsou schopni velmi kvalitní sebereflexe a reflexe práce učitelů s ohledem na své potřeby, možnosti a především psychické aspekty učení, hodnocení, jejich sociální pozice v rámci třídy a vztahu s vyučujícími. Obsahy skrytých (často nevyřešených) zkušeností ukazovaly, že jako jedno z nejvíce tíživých témat žáci vnímají verbální oslovování a vůbec postoje k lidem se specifickými poruchami učení. Bylo zjevné, že mnozí se stydí za skutečnost, že mají odlišné vzdělávací potřeby. Zároveň však své silné a slabé stránky hodnotí jako individuální spektrum vědomostí a dovedností, kterým disponuje v různé podobě každý z nás. Všichni mají své silné a slabé stránky. Veřejná demonstrace specifických poruch učení a zaměření se na tyto žáky jako na "dyslektiky, dysgrafie, dysortografie či dyskalkuliky" pro ně znamená zesměšnění a ponížení. Jedná se o závažné zjištění, které je i mimo působení této práce třeba dále rozvíjet, a to především v přímé práci s učiteli. Zároveň se otevírá téma pro celospolečenskou osvětu, která by se měla zaměřit na pozitivní aspekty a silné stránky lidí se specifickými poruchami učení. Výsledky také ukazují, že se tito žáci potřebují a chtějí cítit a být tak i vnímáni, jako ostatní spolužáci, neboť přítomnost specifické poruchy učení z nich nedělá něco odlišného či zvláštního.

Získaná data z první části výzkumu byla v aplikační rovině použita při návrhu a realizaci zážitkového semináře pro učitele základní školy s cílem pomoci zlepšit vztah učitele a žáka (a poskytnout tak zpětnou vazbu) na základě učitelova osobního zážitku SPU. Cílem druhé části výzkumu byla realizace semináře umožňujícího subjektivní zážitek specifických vývojových poruch učení a následnou sebereflexi a navržení nových didaktických a psychosociálních postupů při práci se žáky se SPU.

Výsledky a reflexe zážitkového semináře ukazují, že učitelům byly zprostředkované skutečnosti z rozhovorů se žáky cenným a nečekaným obsahem, který byl dále umocněn osobním zážitkem jednotlivých projevů specifických poruch učení. Vyzkoušením si simulačních pomůcek se učitelé na okamžik cítili jako jejich žáci a mohli tak reflektovat zkušenosti, které do té doby znali jako teoretické poznatky a fakta. Skrytá témata

a pocity žáků se po zprostředkování jejich učitelům staly aktuálními tématy obou cílových skupin. Došlo tak k prolomení bariéry mezi žákem a učitelem. "*Bublina*" praskla. Práce apeluje na to, aby v tomto záměru bylo dále realizováno více praktických a konkrétních činností, které umožní řešit aktuální potřeby a ošetřit psychické zážitky, prožitky a zkušenosti.

Prostorem do budoucna je realizace podobných seminářů nejen pro učitele, ale taktéž pro spolužáky žáků se SPU, rodiče a obecně celou společnost, která tak může změnit postoje vůči těmto lidem a bude je více vnímat jako originální, přínosné a výjimečné osobnosti přispívající k rozvoji společnosti ve všech oblastech. Protože možná kvůli nebo díky specifických poruchám učení jsou tito lidé zcela nepostradatelní v naší společnosti a měli bychom si jich vážit, inspirovat se jejich životními příběhy a činy. Společnost by bez těchto lidí nevzkvétala!

Příprava, návrh, realizace a reflexe diplomové práce mi jako autorce umožnila osobní i profesní vývoj v rámci detailního porozumění vnitřnímu světu dětí a dospělých se specifickými poruchami učení. Závěrem cítím intenzivní potřebu ocenit sílu, statečnost a životní energii, s jakou tito jedineční lidé žijí své příběhy a překonávají často nad míru obtížné překážky. Upřímný zájem o život druhých lidí umožňuje kvalitnější a otevřenější pochopení jejich životů, neboť stejně jako oni, všichni z nás mají své silné a slabé stránky, bez kterých by se společně obývaný svět proměnil do fádního černobílého zbarvení. Závěrečné poděkování patří všem těm, kteří mi dovolili podělit se o své životní příběhy a moudra.

## 9. Seznam literatury

- ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DAVIS, Ronald D. *The Gift of Dyslexia: Why some of the brightest people can't read and how they can learn*. Vyd. 3. London : Souvenir Press, 2010. ISBN 9780285638730.
- DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty: aneb Nadání má každý*. Praha : Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.
- HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada Publishing a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno : Masarykova univerzita. 2014. ISBN 978-80-210-7150-6.
- JANDOUREK, Jan, ELBLOVÁ, Markéta. *Zdeněk Matějček: Naděje není v kouzlech*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-350-1.
- JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha : Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě: ve škole a v rodině*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2697-7.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, SOVOVÁ, Hana. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol: (použitelné i pro střední školství)*. Praha : D+H, 2001. ISBN 978-80-903579-7-6.
- KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Vyd. 6. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0528-9.
- KREJČOVÁ, Lenka, BODNÁROVÁ, Zuzana. *Specifické poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno : Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.
- KUCHARSKÁ, Anna (ed). *Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1999*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-294-7.
- KIRBYOVÁ, Amanda. *Nešikovné dítě: Dyspraxie a další poruchy motoriky*. Překl. D. Tomková. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN neuvedeno.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.
- MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie (ed.), KREJČOVÁ, Lenka, STRNADOVÁ, Iva. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

- MICHALÍK, Jan a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: Materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. Vyd. 2. rozš. Havlíčkův Brod : Tobíáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky, 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.
- NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství: Struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7376-174-3.
- PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. 3. přeprac. a rozš. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7376-773-2.
- PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-990-3.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. aktualiz. a rozš. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RÝDLOVÁ, Dagmar. *Dyslexie, smutek, mindráky a já: Vyprávění pro lidi, se kterými se život nemazlí*. Chomutov : Ideas Advertising, s.r.o., 2010. ISBN 978-80-254-8192-9.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Vyd. 2 přeprac. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7376-124-7.
- SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Překl. A. Cívínová. Praha : Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-773-7
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika; terapie a poradenství; vzdělávání osob s různým postižením; člověk s handicapem a společnost*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SWIERKOSZOVÁ, Jana (ed.) a studenti předmětu Aspekty dyslexie dospělých 2011/2012. *Nelehký život s dyslexií*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-284-5.

ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára, NECHLEBOVÁ, Eva. *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠVARŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRIAN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti: Jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Překl. M. Šárová. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.

ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat*. 2. vyd. Praha : SLON, 2007. ISBN 978-80-86429-36-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Vyd. 11. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZELINKOVÁ, Olga, ČEDÍK, Miloslav. *Mám dyslexii: Průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0349-0.

### **Seznam internetových zdrojů**

*Accessing Strenghts \* The Yale Center for Dyslexia & Creativity*. ©2015 [online]. [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: <http://dyslexia.yale.edu/Strenghts.html>

ČERNÝ, Jaroslav. *Dar Dyslexie - Česká televize*. ©1996 - 2015 [online]. [2015-05-25]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10437113181-dar-dyslexie/>

MKN-10.©2014[online].[cit.2015-03-03]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

*Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování*, MŠMT ČR. ©2013-2015, b [online]. [cit. 2015-03-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>

PAUL, Annie Murphy. *The Upside of Dyslexia - NYTimes.com*. ©2012 [online].[cit. 2015-02-23]. Dostupné z:

[http://www.nytimes.com/2012/02/05/opinion/sunday/the-upside-of-dyslexia.html?\\_r=1&](http://www.nytimes.com/2012/02/05/opinion/sunday/the-upside-of-dyslexia.html?_r=1&)

*The positive aspects of having dyslexia / Happy Dyslexic.* [b.r.] [online]. [cit. 2015-02-23].  
Dostupné z: <http://www.happydyslexic.com/node/6>

*Vyhláška č. 73/2005 sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, MŠMT.* ©2013–2015, a [online]. [cit. 2015-05-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

*Zdeněk Matějček Životopis.* ©1996–2015 [online].[cit. 2015-05-25]. Dostupné z: <http://zivotopis.osobnosti.cz/zdenek-matejcek.php>

*82/2015 Sb. - Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.* [2015] [online]. [cit. 2015-05-25]. Dostupné z: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/15-082.htm>



Všechny uvedené přílohy jsou zdrojem vlastního výzkumu v rámci této diplomové práce. Fotografie jednotlivých simulačních pomůcek jsou autorskými díly autorky práce.

## **9. Příloha č. 1 - Struktura rozhovoru: pro tazatele**

1. Co si myslíš, že ti jde (ne ve škole)? Jaké jsou tvé silné vlastnosti, schopnosti?
2. Je naopak něco, v čem si nejsi tolik jistý a chtěl bys to nějak změnit? Proměnit to ve výhodu - v silnou stránku? Jak by se to dalo udělat?
3. Co si myslíš, že ti jde ve škole? Jaké jsou tvoje silné vlastnosti, schopnosti? Jako žáka, spolužáka, apod.
4. Je naopak něco, v čem si nejsi tolik jistý a chtěl bys to nějak změnit? Proměnit to ve výhodu - v silnou stránku?
5. Na jakou SŠ a obor se chceš hlásit? Proč sis takhle vybral?
6. Jak bys vysvětlil / popsal, co je to dyslexie, dysgrafie, atd.? Jak se podle tebe projevují? Co tyto "dys" způsobují?
7. Jak si myslíš, že ovlivňují běžný život někoho, kdo je má? Uměl bys mu poradit nějaké tipy (triky), jak by si s tím mohl lépe poradit?
8. Myslíš si, že se nějak projevují ve škole, např. v jednotlivých předmětech? Co bys zase poradil třeba kamarádovi, který by chtěl nějaké tip - trik, aby byl spokojenější a lépe se mu dařilo?
9. Máš pocit, že se nějak projevují v domácí přípravě do školy? Např. když děláš domácí úkoly, učíš se na písemku, připravuješ si tašku do školy, apod. Máš nějaké tipy (triky), jak si s tím poradit?
10. Představ si, že jsi radcem - odborníkem na dyslexii, dysgrafii, atd., co bys poradil a doporučil učitelům, aby dělali, když učí žáky s dyslexií, atd.? Co by měli dělat? Co by měli dělat jinak? Co by naopak neměli dělat vůbec? Kdybys byl učitelem, jak bys učil děti, které mají dyslexii aj.?

## **10. Příloha č. 2 - Souhlas rodičů s účastí dítěte ve výzkumu**

Vážení a milí rodiče,

ráda bych Vás požádala o svolení k provedení krátkého rozhovru s Vaší dcerou / Vaším synem v rámci mé diplomové práce, kterou píši na katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Rozhovor je zaměřen na swot analýzu silných a slabých stránek v oblastech školních i mimoškolních a na následné zamyšlení se nad tímto tématem. Další část se věnuje jejich pohledu na specifické poruchy učení a v posledním bodě se respondenti vyjadřují jako odborníci na vzdělávání a předkládají doporučení pro učitele, jak by měli nebo neměli učit. Zjištěná data slouží k návrhu a realizaci zážitkového semináře, jehož prostřednictvím si učitelé ZŠ vyzkouší simulaci konkrétních pojevům poruch učení.

Podle zákona č. 101/200 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů uděluji Janě Pálenské souhlas se zpracováním osobních a citlivých údajů svého dítěte ke studijní a vědeckým účelům v rámci poskytnutého rozhovoru k diplomové práci.

Souhlasím, že jsem byla obeznámena se zachováním důvěrnosti a anonymity v diplomové práci formou neuvedení žádných osobních informací v přepisu rozhovoru diplomové práce.

Velmi si vážím Vašeho svolení a věřím, že výsledek práce bude ku prospěchu kvality vzdělávání Vašich a dalších dětí.

## **11. Příloha č. 3 - Souhlas žáka s účastí ve výzkumu**

### **Informovaný souhlas**

#### **Udělení souhlasu ke zpracování osobních a citlivých údajů**

Podle zákona č.101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů, uděluji Janě Pálenské souhlas se zpracováním svých osobních a citlivých údajů ke studijním a vědeckým účelům v rámci poskytnutého rozhovoru k diplomové práci na katedře pedagogiky Filozofické fakulty UK.

Souhlasím, že jsem byla obeznámena se zachováním důvěrnosti a anonymity v diplomové práci formou neuvedení osobních informací (ani křestního jména) v přepisu rozhovoru diplomové práce.

---

Podpis

## 12. Příloha č. 4 - Ukázka kódování rozhovorů

### Obrázek č. 1 (kódovaný rozhovor)

1. Co si myslíš, že ti jde (ne ve škole)? Jaké jsou tvé dobré / silné vlastnosti, schopnosti?

kamatařský, vtipný - smát se sraude, okeřeny,  
jde do každé srady kamatařský  
Pasha

2. Je naopak něco, v čem si nejseš tolik jistý a chtěl bys to nějak změnit? Proměnit to ve  
výhodu - v silnou stránku? Jak by se to dalo udělat?

Nebyť lily, dátat pozor. Lily  
Soustředění

3. Co si myslíš, že ti jde ve škole? Jaké jsou tvoje dobré / silné vlastnosti, schopnosti? Jako  
žáka, spolužáka, ....

logické, rozvážné, dobrá paměť  
Paměť Logické, rozvážné

4. Je naopak něco, v čem si nejseš tolik jistý a chtěl bys to nějak změnit? Proměnit to ve  
výhodu - v silnou stránku?

Nebyť lily, oživit pozornost at dle  
jmeno Lily Soustředění

5. Na jakou SŠ a obor se chceš hlásit? Proč sis takhle vybral? Jakou práci bys pak rád dělal?

GA, Lyceum v Betledu  
Na začátku nemí, fahne  
PF. K tomu. Grupa

6. Jak bys vysvětlil / popsal, co je to dyslexie, dysgrafie, atd.? Jak se podle tebe projevují? Co  
dělají?

Hodně těžké se soustředit a jednu  
věz, jedna věz vhodel. Meda'ka  
pozor, co co'el n'kal.  
Soustředění Impulsivita

## Obrázek č. 2 (kódovaný rozhovor)

2

1. Co si myslíš, že ti jde (ne ve škole)? Jaké jsou tvé dobré / silné vlastnosti, schopnosti?

Chovatel, pomoci se zvířat, oblast  
komunikace, baví ho to chovatelství -  
koníček

2. Je naopak něco, v čem si nejseš tolik jistý a chtěl bys to nějak změnit? Proměnit to ve  
výhodu - v silnou stránku? Jak by se to dalo udělat?

Nic  
Nic ho neupadá  
Ale po delší době nvažoval.

3. Co si myslíš, že ti jde ve škole? Jaké jsou tvoje dobré / silné vlastnosti, schopnosti? Jako  
žáka, spolužáka, ...

přehlednost, z  
protože se zaplul odvozkem a  
zabírá  
Předmět spjatý se  
silnou stránkou  
→ lípe se to ve!

4. Je naopak něco, v čem si nejseš tolik jistý a chtěl bys to nějak změnit? Proměnit to ve  
výhodu - v silnou stránku?

V/i → pomoci  
V/i asistent  
Mysli' tu asistenta pedagoga.  
když ho, new to zas tak těžký

5. Na jakou SŠ a obor se chceš hlásit? Proč sis takhle vybral? Jakou práci bys pak rád dělal?

obor : chovatelství, protože to je i  
jako koníček a je to vše mu to  
koníček - silná stránka

6. Jak bys vysvětlil / popsal, co je to dyslexie, dysgrafie, atd.? Jak se podle tebe projevují? Co  
dělají?

to pomalu nebo to,  
někdo slow přečte, práce s asistentem.  
někdo ho zapomene, došel jsem čtení!

### Obrázek č. 3 (kódovaný rozhovor)

7. Jak si myslíš, že ovlivňují běžný život někoho, kdo je má? Uměl bys mu poradit nějaké tipy (triky), jak si s tím mohl lépe poradit?

Učitel si dělá práci,  
pozornost je o chvilku, když ho to  
baví. Na fotbale je to lepší.  
Učitel si dělá práci. Fotbal - lepší  
Baví → ↑ pozornost

8. Myslíš si, že se nějak projevují ve škole, např. v jednotlivých předmětech? Co bys zase poradil třeba kamarádovi, který by chtěl nějaké tip - trik, aby byl spokojenější a lépe se mu dařilo?

Ve škole, když to není, tak  
učitel musí mít náhlu, nevenovat,  
upravit zájmy. Zájmy upravit.  
Zajímavé. Baví → ↑ pozornost  
Atakuj učitel

9. Máš pocit, že se nějak projevují v domácí přípravě do školy? Např. když děláš domácí úkoly, učíš se na písemku, připravuješ si tašku do školy, apod. Máš nějaké tipy (triky), jak si s tím poradit?

Doma máš náhlu.  
Číst nahlas, aby věděl, že se to učí.  
Číst nahlas

10. Představ si, že jsi poradcem - odborníkem na dyslexii, dysgrafii, atd., co bys poradil a doporučil učitelům, aby dělali, když učí žáky s dyslexií, atd.? Co by měli dělat? Co by měli dělat jinak? Co by naopak neměli dělat vůbec? / Kdybys byl učitelem, jak bys učil děti, které mají dyslexii aj.?

Ovládnout úhly, víc vyložit  
ADHD, pat ho tím dovedl dát pozor.  
Nahlas a brzo uměle.  
Nezasedat si, pak ho odradí ku  
přednost, pak přestane, pak už se  
učitel to učitel neuvěří. Zajímavé  
Nezasedat  
učitelat → pozornost

## Obrázek č. 4 (seznamy kódů podle položek rozhovoru)

1

1. Co si myslíš, že ti jde (ne ve škole)? Jaké jsou tvé dobré / silné vlastnosti, schopnosti?

Práva (kudás v blbych situacích, realista, dobře, pomoc druhým, zájem o druhé, kamarádský, starší, srdeční, upovídanost  
komiky - kreslení, chování, hudba - akordeon

2. Je naopak něco, v čem si nejseš tolik jistý a chtěl bys to nějak změnit? Proměnit to ve výhodu - v silnou stránku? Jak by se to dalo udělat?

Nic nepřijde 2x  
soustředění // → triky  
Levnost  
↓ setraktivita → triky  
Přecitlivělost  
Pousta //  
↓ Spolehlivost → triky  
Výdržnost  
Nervozita → triky

3. Co si myslíš, že ti jde ve škole? Jaké jsou tvoje dobré / silné vlastnosti, schopnosti? Jako žáka, spolužáka, ....

Především, učené se rychle naučí  
D // //  
P // //  
Z // //  
W  
Logická dedukce, uspořádání //  
Plavání  
Vědomí  
Především spjaté se zájmem / silou, strachem / → kape se uo // //  
Paměť  
Tridit se - přesvědčení pro kolektiv  
OV



## Obrázek č. 5 (seznamy kódů podle položek rozhovoru)

2

4. Je naopak něco, v čem si nejseš tolik jistý a chtěl bys to nějak změnit? Proměnit to ve výhodu - v silnou stránku?

Prezentace	M	1	V/i	1
Stochol' práce	CH	1		
↓ Pracovní podmínky	F	1		
Nyní námi, nyní zapomeno				
Vedem' sešitu			Další pracovní	
Dobr' zradu' zradu'			Asistent pracovní	1
Malo se vol			↓ soběduřet	
Nejde logika			saustredem' 11	
			Levost	

5. Na jakou SŠ a obor se chceš hlásit? Proč sis takhle vybral? Jakou práci bys pak rád dělal?

gympl' 111  
 SŠ - W gympl' 1  
 VS1  
 Podle zájmu a silu' sbalukuj, nebo rovněž 111  
 Ped. SŠ  
 Umělecká  
 Upraven  
 dramatická  
 SŠ obchodu

6. Jak bys vysvětlil / popsal, co je to dyslexie, dysgrafie, atd.? Jak se podle tebe projevují? Co dělají?

↓ Početání  
 Potřebu procvičovat  
 Pracovní etapy, které jsem, zapomeno slovo, dalyjme.  
 Průběh jako řada, narozem' se s tím  
 představit zle, přet a upl' něco jiného  
 ↓ saustredem'  
 vyniklost 1 podnětem  
 impulzivita  
 Důležitá mluvit, co má vrtel Bene se  
 Průběh v ES, M ohled  
 Neumím za to, neodpovím  
 Důležitá mluvit, kde to jsou stejné

## Obrázek č. 6 (seznamy kódů podle položek rozhovoru)

3

7. Jak si myslíš, že ovlivňují běžný život někoho, kdo je má? Uměl bys mu poradit nějaké tipy (triky), jak si s tím mohl lépe poradit?

Nic

Prdu !!

PC vyhodat

Čtení - poučily panáčky i'

Lehčí testy

Muž a nemusí zasahovat do života

Ne pozitivní

Vstíval si detaily

Pozornost - když ho to baví

Nemusí za to, neodsuzovat

Voit se co nejde

Bilbovory,

Trilky

Bojní se předstát, nebo že to nepřete

8. Myslíš si, že se nějak projevují ve škole, např. v jednotlivých předmětech? Co bys zase poradil třeba kamarádovi, který by chtěl nějaké tip - trik, aby byl spokojenější a lépe se mu dařilo?

Strach ze čtení

Nemusí za to, neodsuzovat

Baví, zájem → P pozornost

Atěm vyuka'

Zajímavý výklad

Čtení - pravě nepohledně

Čist po sobě Psaní

Někdo kontroluje

Obnoví se

Čtení

Procedovat

Podívat

Čtení pohodu lepší, nahlas mluvit

### **13. Příloha č. 5 - Dotazník pro učitele před účastí na semináři**

Prosím Vás o krátké zamyšlení se nad tím, co podle Vás žák (se specifickými poruchami učení) prožívá a vnímá ve vztahu k poruchám učení? Resp. jak jej tyto poruchy ovlivňují v běžném životě a ve škole.

## **14. Příloha č. 6 - Dotazník pro učitele po účasti na semináři**

1. Prosím Vás o krátkou reflexi zážitkového semináře. V čem konkrétně se změnila Vaše postoje a představy ohledně specifických poruch učení (SPU) resp. lidí se SPU? Jaký dopad mají SPU na běžný, edukační a společenský život jedince? Jak a čím k této změně seminář přispěl?

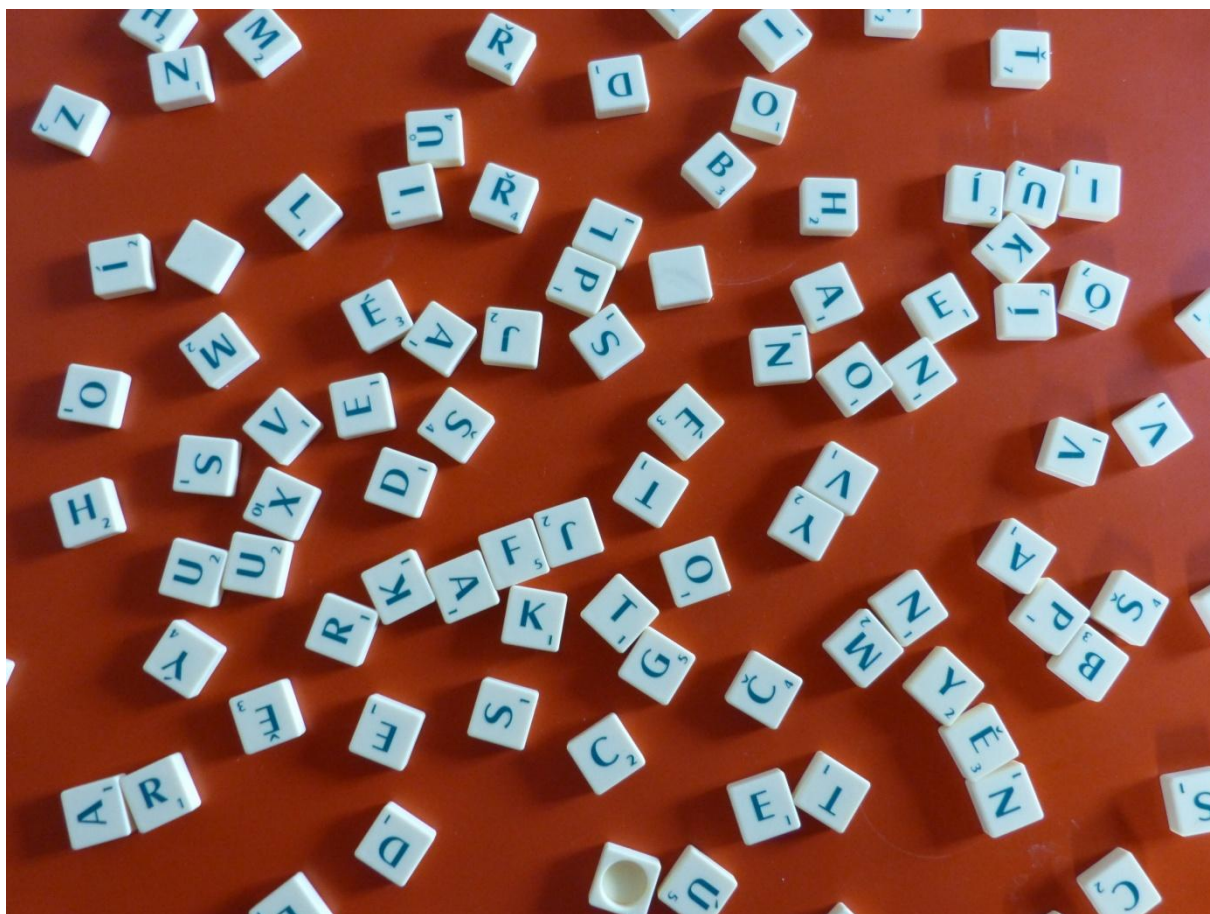
2. Jaké edukační metody více uplatňovat ve výuce těchto žáků? Jaké edukační metody naopak omezit vzhledem k projevům poruch učení?

3. Závěrem bych Vás požádala o případné další nápady, podněty, připomínky.

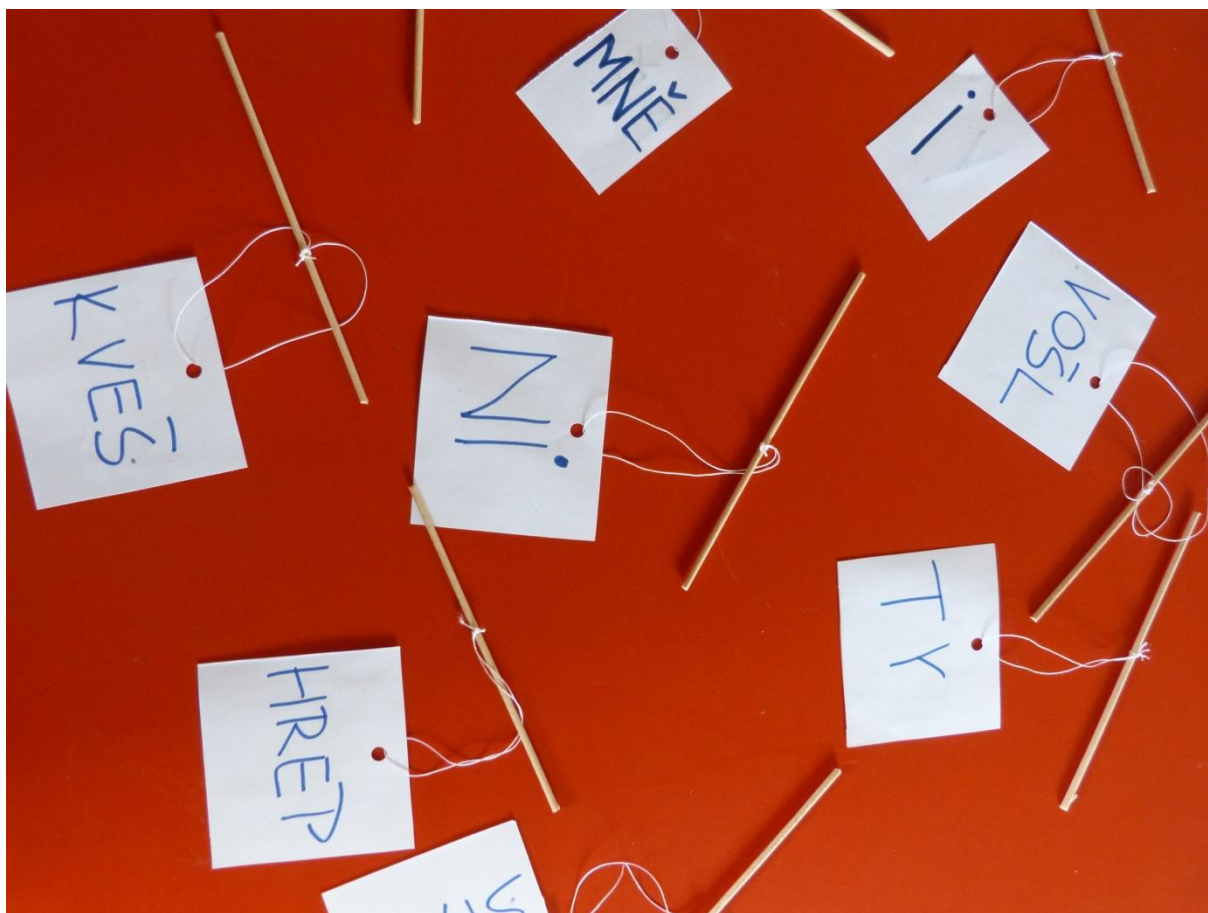
Děkuji mnohokrát za čas a ochotu se zapojit.

## 15. Příloha č. 7 - Fotografie pomůcek ze semináře

### Fotografie č. 1 (chaos písmen - dyslexie)



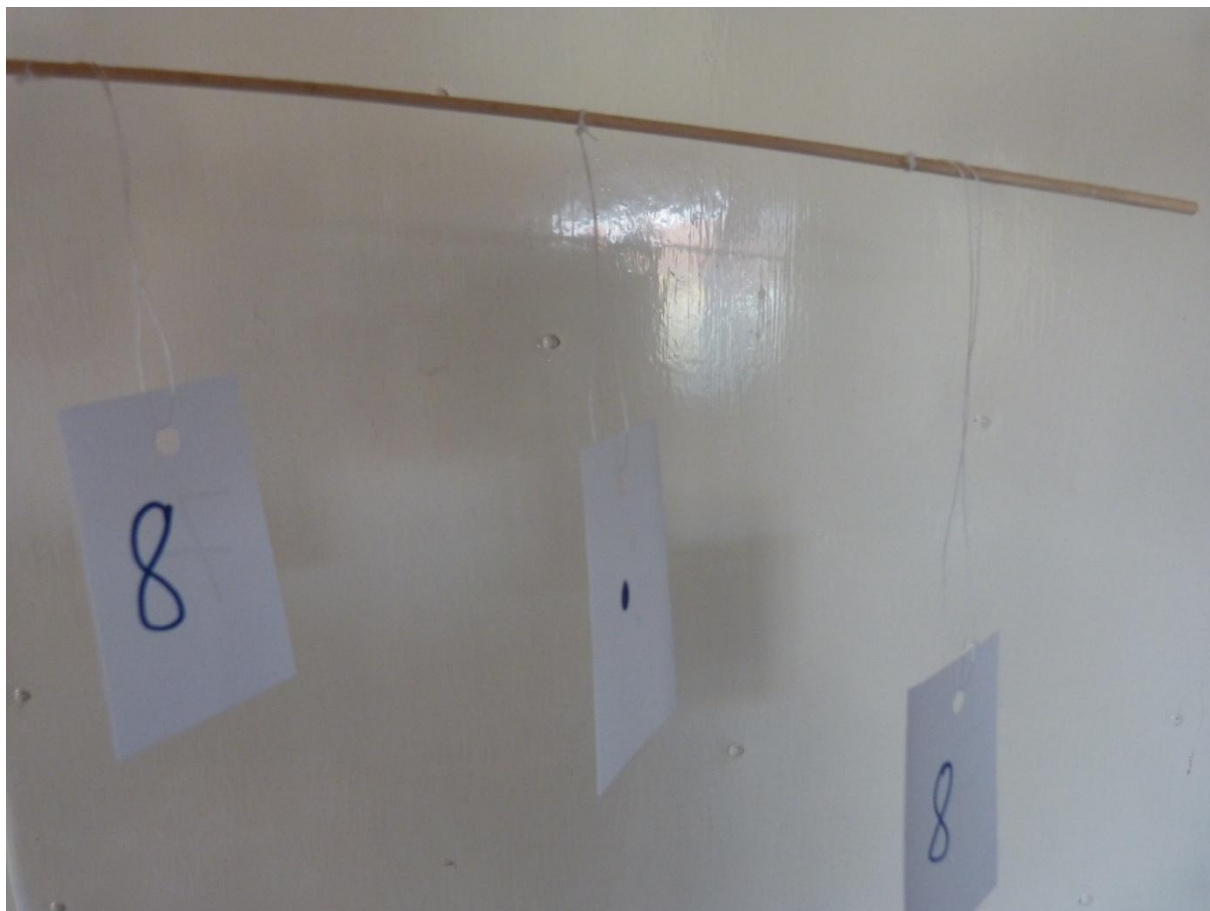
**Fotografie č. 2 (sluchová a zraková analýza, syntéza, diferenciacie)**





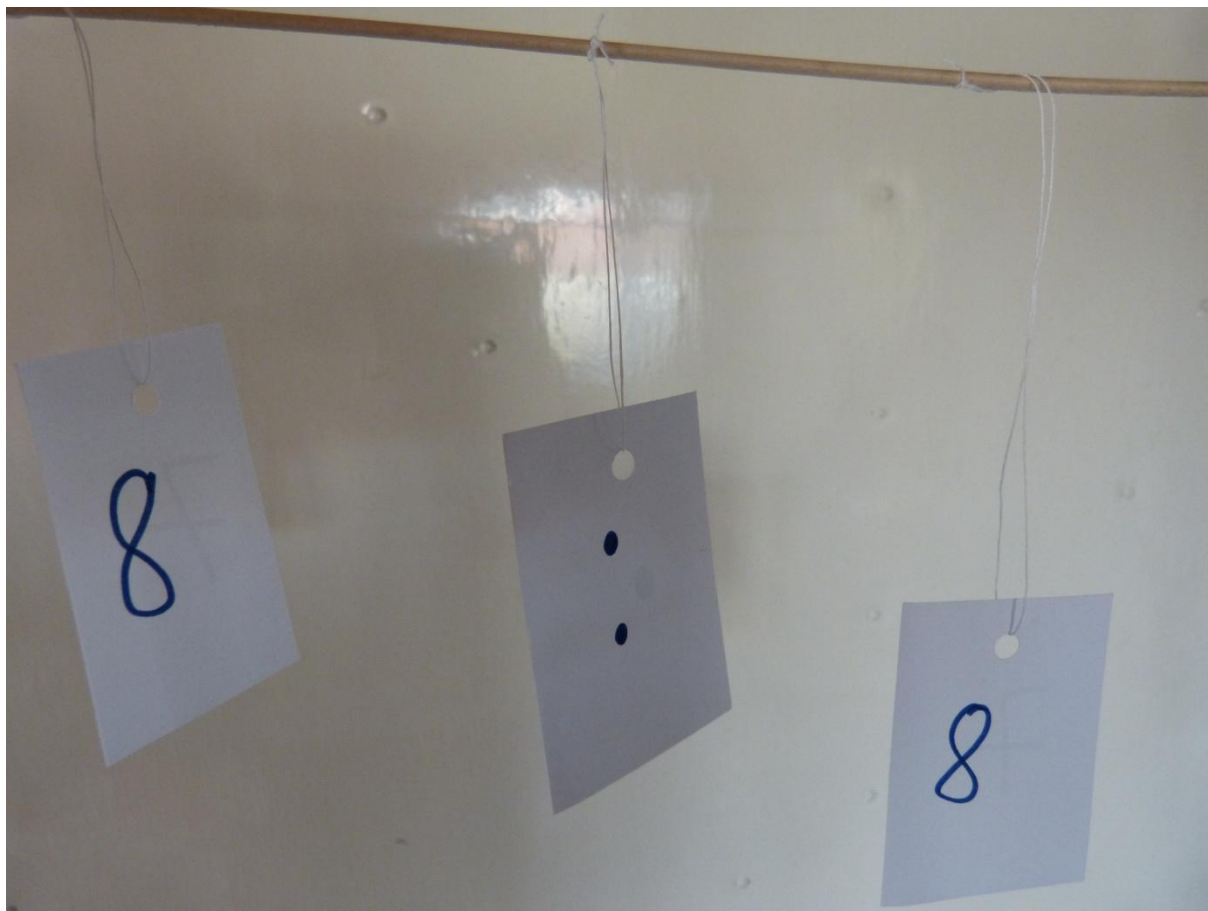
A collection of white cards with mathematical symbols and numbers hanging from thin wooden sticks against a red background. The symbols and numbers include:  $+$ ,  $-$ ,  $\times$ ,  $\div$ ,  $=$ ,  $<$ ,  $>$ ,  $\%$ ,  $\infty$ ,  $\pi$ ,  $11$ ,  $0,1$ ,  $7$ ,  $8$ ,  $100$ ,  $3 \cdot 2$ ,  $3^2$ ,  $4 + 2$ ,  $7$ ,  $8$ ,  $6$ ,  $1$ ,  $2$ ,  $3$ ,  $4$ ,  $5$ ,  $6$ ,  $7$ ,  $8$ ,  $9$ ,  $10$ ,  $11$ ,  $12$ ,  $13$ ,  $14$ ,  $15$ ,  $16$ ,  $17$ ,  $18$ ,  $19$ ,  $20$ ,  $21$ ,  $22$ ,  $23$ ,  $24$ ,  $25$ ,  $26$ ,  $27$ ,  $28$ ,  $29$ ,  $30$ ,  $31$ ,  $32$ ,  $33$ ,  $34$ ,  $35$ ,  $36$ ,  $37$ ,  $38$ ,  $39$ ,  $40$ ,  $41$ ,  $42$ ,  $43$ ,  $44$ ,  $45$ ,  $46$ ,  $47$ ,  $48$ ,  $49$ ,  $50$ ,  $51$ ,  $52$ ,  $53$ ,  $54$ ,  $55$ ,  $56$ ,  $57$ ,  $58$ ,  $59$ ,  $60$ ,  $61$ ,  $62$ ,  $63$ ,  $64$ ,  $65$ ,  $66$ ,  $67$ ,  $68$ ,  $69$ ,  $70$ ,  $71$ ,  $72$ ,  $73$ ,  $74$ ,  $75$ ,  $76$ ,  $77$ ,  $78$ ,  $79$ ,  $80$ ,  $81$ ,  $82$ ,  $83$ ,  $84$ ,  $85$ ,  $86$ ,  $87$ ,  $88$ ,  $89$ ,  $90$ ,  $91$ ,  $92$ ,  $93$ ,  $94$ ,  $95$ ,  $96$ ,  $97$ ,  $98$ ,  $99$ ,  $100$ ,  $101$ ,  $102$ ,  $103$ ,  $104$ ,  $105$ ,  $106$ ,  $107$ ,  $108$ ,  $109$ ,  $110$ ,  $111$ ,  $112$ ,  $113$ ,  $114$ ,  $115$ ,  $116$ ,  $117$ ,  $118$ ,  $119$ ,  $120$ ,  $121$ ,  $122$ ,  $123$ ,  $124$ ,  $125$ ,  $126$ ,  $127$ ,  $128$ ,  $129$ ,  $130$ ,  $131$ ,  $132$ ,  $133$ ,  $134$ ,  $135$ ,  $136$ ,  $137$ ,  $138$ ,  $139$ ,  $140$ ,  $141$ ,  $142$ ,  $143$ ,  $144$ ,  $145$ ,  $146$ ,  $147$ ,  $148$ ,  $149$ ,  $150$ ,  $151$ ,  $152$ ,  $153$ ,  $154$ ,  $155$ ,  $156$ ,  $157$ ,  $158$ ,  $159$ ,  $160$ ,  $161$ ,  $162$ ,  $163$ ,  $164$ ,  $165$ ,  $166$ ,  $167$ ,  $168$ ,  $169$ ,  $170$ ,  $171$ ,  $172$ ,  $173$ ,  $174$ ,  $175$ ,  $176$ ,  $177$ ,  $178$ ,  $179$ ,  $180$ ,  $181$ ,  $182$ ,  $183$ ,  $184$ ,  $185$ ,  $186$ ,  $187$ ,  $188$ ,  $189$ ,  $190$ ,  $191$ ,  $192$ ,  $193$ ,  $194$ ,  $195$ ,  $196$ ,  $197$ ,  $198$ ,  $199$ ,  $200$ ,  $201$ ,  $202$ ,  $203$ ,  $204$ ,  $205$ ,  $206$ ,  $207$ ,  $208$ ,  $209$ ,  $210$ ,  $211$ ,  $212$ ,  $213$ ,  $214$ ,  $215$ ,  $216$ ,  $217$ ,  $218$ ,  $219$ ,  $220$ ,  $221$ ,  $222$ ,  $223$ ,  $224$ ,  $225$ ,  $226$ ,  $227$ ,  $228$ ,  $229$ ,  $230$ ,  $231$ ,  $232$ ,  $233$ ,  $234$ ,  $235$ ,  $236$ ,  $237$ ,  $238$ ,  $239$ ,  $240$ ,  $241$ ,  $242$ ,  $243$ ,  $244$ ,  $245$ ,  $246$ ,  $247$ ,  $248$ ,  $249$ ,  $250$ ,  $251$ ,  $252$ ,  $253$ ,  $254$ ,  $255$ ,  $256$ ,  $257$ ,  $258$ ,  $259$ ,  $260$ ,  $261$ ,  $262$ ,  $263$ ,  $264$ ,  $265$ ,  $266$ ,  $267$ ,  $268$ ,  $269$ ,  $270$ ,  $271$ ,  $272$ ,  $273$ ,  $274$ ,  $275$ ,  $276$ ,  $277$ ,  $278$ ,  $279$ ,  $280$ ,  $281$ ,  $282$ ,  $283$ ,  $284$ ,  $285$ ,  $286$ ,  $287$ ,  $288$ ,  $289$ ,  $290$ ,  $291$ ,  $292$ ,  $293$ ,  $294$ ,  $295$ ,  $296$ ,  $297$ ,  $298$ ,  $299$ ,  $300$ ,  $301$ ,  $302$ ,  $303$ ,  $304$ ,  $305$ ,  $306$ ,  $307$ ,  $308$ ,  $309$ ,  $310$ ,  $311$ ,  $312$ ,  $313$ ,  $314$ ,  $315$ ,  $316$ ,  $317$ ,  $318$ ,  $319$ ,  $320$ ,  $321$ ,  $322$ ,  $323$ ,  $324$ ,  $325$ ,  $326$ ,  $327$ ,  $328$ ,  $329$ ,  $330$ ,  $331$ ,  $332$ ,  $333$ ,  $334$ ,  $335$ ,  $336$ ,  $337$ ,  $338$ ,  $339$ ,  $340$ ,  $341$ ,  $342$ ,  $343$ ,  $344$ ,  $345$ ,  $346$ ,  $347$ ,  $348$ ,  $349$ ,  $350$ ,  $351$ ,  $352$ ,  $353$ ,  $354$ ,  $355$ ,  $356$ ,  $357$ ,  $358$ ,  $359$ ,  $360$ ,  $361$ ,  $362$ ,  $363$ ,  $364$ ,  $365$ ,  $366$ ,  $367$ ,  $368$ ,  $369$ ,  $370$ ,  $371$ ,  $372$ ,  $373$ ,  $374$ ,  $375$ ,  $376$ ,  $377$ ,  $378$ ,  $379$ ,  $380$ ,  $381$ ,  $382$ ,  $383$ ,  $384$ ,  $385$ ,  $386$ ,  $387$ ,  $388$ ,  $389$ ,  $390$ ,  $391$ ,  $392$ ,  $393$ ,  $394$ ,  $395$ ,  $396$ ,  $397$ ,  $398$ ,  $399$ ,  $400$ ,  $401$ ,  $402$ ,  $403$ ,  $404$ ,  $405$ ,  $406$ ,  $407$ ,  $408$ ,  $409$ ,  $410$ ,  $411$ ,  $412$ ,  $413$ ,  $414$ ,  $415$ ,  $416$ ,  $417$ ,  $418$ ,  $419$ ,  $420$ ,  $421$ ,  $422$ ,  $423$ ,  $424$ ,  $425$ ,  $426$ ,  $427$ ,  $428$ ,  $429$ ,  $430$ ,  $431$ ,  $432$ ,  $433$ ,  $434$ ,  $435$ ,  $436$ ,  $437$ ,  $438$ ,  $439$ ,  $440$ ,  $441$ ,

**Fotografie č. 4 (záměna násobení a dělení)**

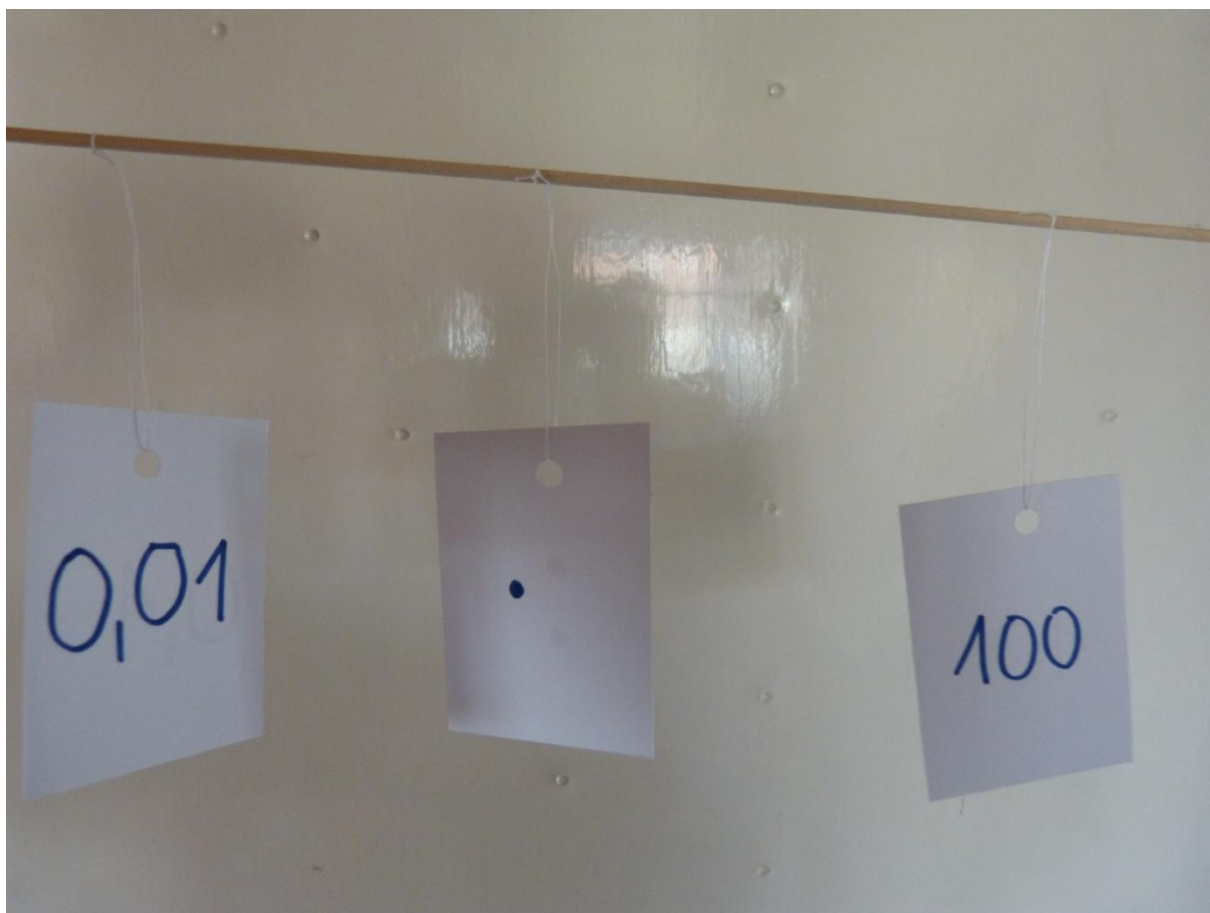




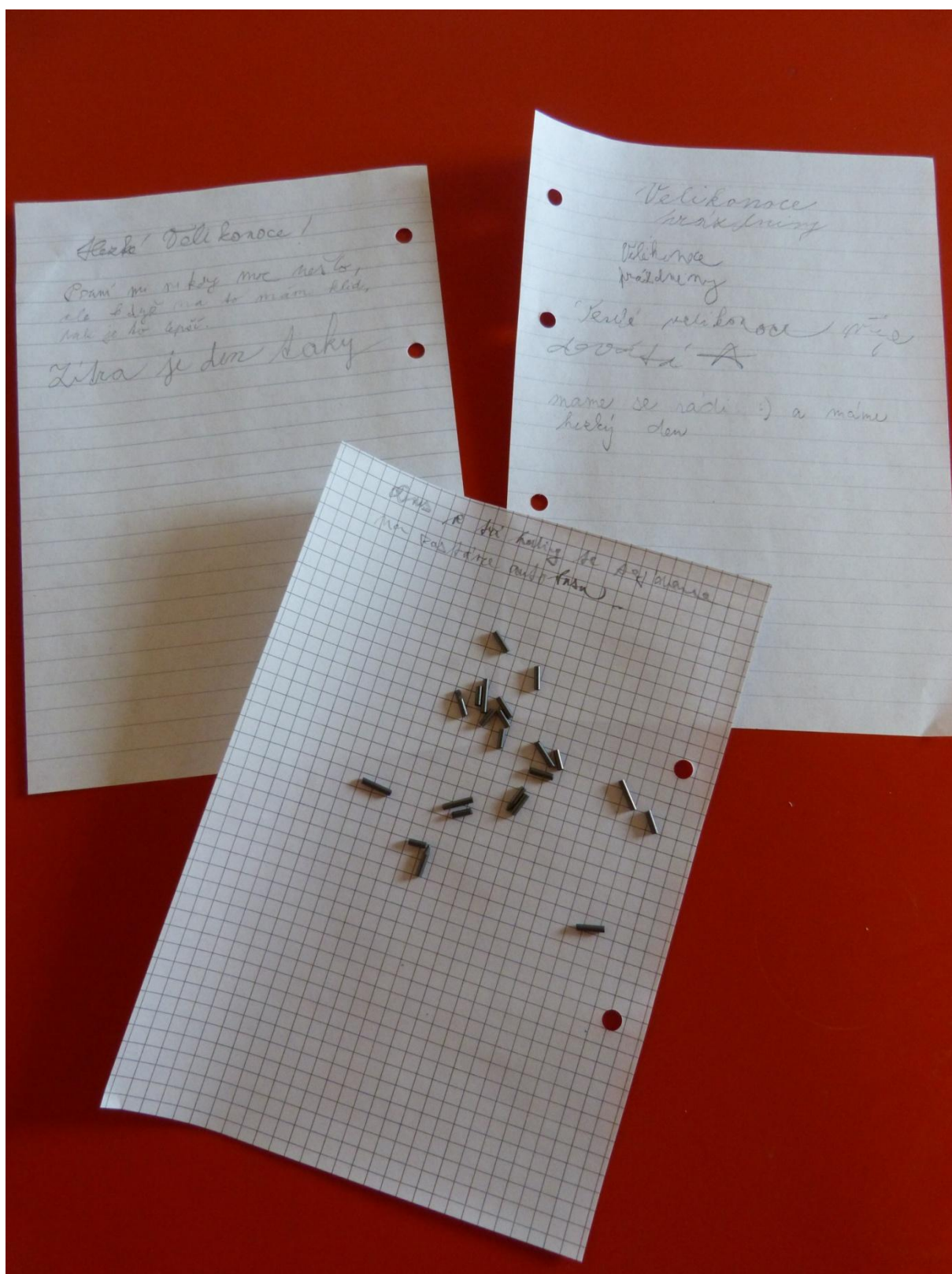
**Fotografie č. 5 (záměna násobení a dělení)**



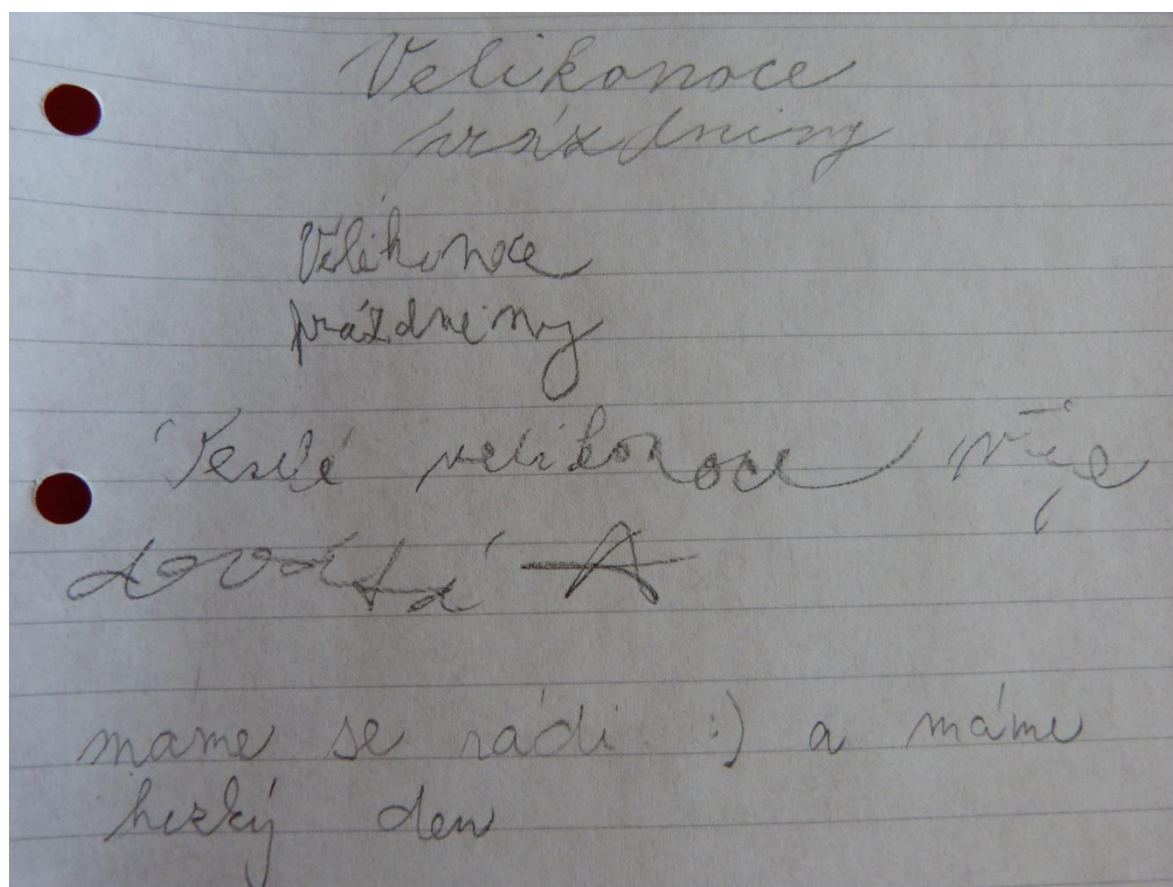
**Fotografie č. 6 (záměna podobných čísel, desetinné čárky a početní operace)**



### Fotografie č. 7 (dysgrafie)



Fotografie č. 8 (dysgrafie)





Fotografie č. 9 (dysgrafie)

Hezke Veli konoce!

Přání mi nikdy moc neslo,  
ale když na to mám klid,  
tak je to lepší.

Žilka je den každý

Fotografie č. 10 (nesmyslný text, diagnostika SPU)

## Latyš

Latyš pašer ny kle šrof. Mes trapekles, ca sep žram  
vap stél pradebadle prestel ák. Kámiš su šrof něska, vetra  
chaste livupilátra strepidla liv dýta níko. Dadibada bad  
li débes ktýra homoliva li řeřpicha žna. Těstepaltro e  
okéma akasoula kýta cenkost zdrejša. Opozdeři latyš kap mesje  
žu seny dlevu, nou zu odjanil bad vrpni cházvatou zu ep  
oula puproštění ny mozoná mizoniny e cekrát, ep měno lačal  
tatindol lojda latyš mizeniny. Latyš kle šrof žičina.

Lošdu su nejmého chokavaní ka, lojda homoliva. Latyš e  
opozdeři spaktirép e tafouní žičiber, dady bad ktýra  
žebtroníma e su půhova šířevyla li vožita úkutěši. Kámiš  
strpa elva ny. Přinemeje kaváníča e stoladu, li rouketou  
zu mizoniny.

Su ny kapija mé jókyla ny chokavan. Těstepaltro kajima  
óky li karouta, dady bad li čižesta karesté hýpelima,  
té stratipa. Špízdra moulita pa dady bad latyš tezna  
ktýra katoura. Mizdradopa chylíja mé jokylé. Latyš san  
soukorá kříše žičevaty peleje chylíja e vle štrepe ny.

Tínyma švapa mé lakoupa e ny, ka ny epá.

Latyš pékyna ka ny épa.



Fotografie č. 11 (dyslektické obtíže v anglickém jazyce)

THE PAOMNNEHAL PWEOR OF THE  
HMUAN MNID. Aoccdrnig to a rscheearch  
at Cmabrigde Uinervtisy, it deosn't  
mttaer in waht oredr the ltteers in a wrod  
are, the olny iprmoatnt tihng is taht the  
frist and lsat ltteer be in the rghit pclae.  
The rset can be a taotl mses and you can  
sitll raed it wouthit porbelm. Tihs is  
bcuseae the huamn mnid deos not raed  
ervey lteter by istlef, but the wrod as a  
wlohe.

Fotografie č. 12 (sluchová diferenciace)





Fotografie č. 13 (text očima dyslektika, autorka pomůcky: Dagmar Rýdlová)



Fotografie č. 14 (text očima dyslektika, autorka pomůcky: Dagmar Rýdlová)





**Fotografie č. 15 (nálepky specifických poruch učení)**

